مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

اسم المقال: مستوى الحاجة إلى المعلم المساعد للعمل في معاهد وبرامج التربية الخاصة من منظور المعلمين بالمملكة العربية السعودية
اسم الكاتب: عبدالله بن محمد الوابلي، تركي عبدالله القريني
رابط ثابت: https://political-encyclopedia.org/library/9144
تاريخ الاسترداد: 2026/06/07 09:25 +03

الموسوعة السياسيّة هي مبادرة أكاديمية غير هادفة للربح، تساعد الباحثين والطلاب على الوصول واستخدام وبناء مجموعات أوسع من المحتوى العلمي العربي في مجال علم السياسة واستخدامها في الأرشيف الرقمي الموثوق به لإغناء المحتوى العربي على الإنترنت.
لمزيد من المعلومات حول الموسوعة السياسيّة - Encyclopedia Political، يرجى التواصل على info@political-encyclopedia.org

استخدامكم لأرشيف مكتبة الموسوعة السياسيّة - Encyclopedia Political يعني موافقتك على شروط وأحكام الاستخدام المتاحة على الموقع https://political-encyclopedia.org/terms-of-use

تم الحصول على هذا المقال من موقع مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ورفده في مكتبة الموسوعة السياسيّة مستوفياً شروط حقوق الملكية الفكريّة ومتطلبات رخصة المشاع الإبداعي التي ينضوي المقال تحتها.

جامعة الشارقة
UNIVERSITY OF SHARJAH

مجلة جامعة الشارقة

مجلة علمية محكمة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

عدد A

المجلد 18، العدد 2
جمادى الأول 1443هـ / ديسمبر 2021م

الترقيم الدولي المعياري للدوريات 1996-2339

ديسمبر 2021م **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية** المجلد 18 العدد 2 (A)
https//: doi.org/10.36394/jhss/18/2A/11

مستوى الحاجة إلى المعلم المساعد للعمل في معاهد وبرامج التربية الخاصة من منظور المعلمين بالمملكة العربية السعودية

عبدالله بن محمد الوابلي[1]

تركي عبدالله القريني[2]

تاريخ الاستلام: 23-01-2018 **تاريخ القبول: 17-05-2018**

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى استطلاع آراء المعلمين والمعلمات حول مدى الحاجة إلى المعلم المساعد للعمل في معاهد وبرامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. وقد تكونت أداة البحث من قسمين شمل القسم الأول معلومات عامة عن أفراد عينة البحث فيما شمل القسم الثاني (30) ثلاثون عبارة تمثل مستوى الحاجة إلى المعلم المساعد في برامج التربية الخاصة. وشملت عينة البحث (1076) من بين (12820) معلماً ومعلمة للتربية الخاصة يعملون في برامج التربية الخاصة التي تقدم خدماتها لذوي الإعاقة في مختلف مناطق المملكة. واظهرت نتائج البحث وجود حاجة ماسة الى المعلم المساعد في تلك المؤسسات التعليمية؛ حيث جاءت الحاجة إليه وفقاً لطبيعة الأدوار والمهام مرتبة حسب الأهمية على النحو التالي: المساندة في الأعمال الأكاديمية، المساعدة في الإشراف والمراقبة والمتابعة والمساعدة في التقييم والتخطيط للبرامج، والقيام بالأعمال الاعتيادية أو الروتينية اليومية، المساندة في عمليات الاتصال والتواصل. كما اسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى الحاجة الى المعلم المساعد وفقاً لمتغير الجنس بين أفراد العينة وذلك لصالح المعلمات. فيما لم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى الحاجة الى مساعد المعلم تعود لاختلاف نوع إعاقة التلاميذ الذين يتعامل معها أفراد العينة، إلا في أبعاد ثلاثة. وقد خلص البحث الى مجموعة من التوصيات في ضوء نتائجها والتي يمكن أن تساعد في توفير المعلم المساعد في تلك البرامج والمعاهد للعمل جنبا الى جنب مع معلمي التربية الخاصة لدعم العملية التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة.

الكلمات الدالة: المعلم المساعد، برامج معلمي التربية الخاصة، التلاميذ ذوي الإعاقات.

---

(1) كلية التربية - جامعة الملك سعود (الرياض - المملكة العربية السعودية)

wabli52@hotmail.com

(2) كلية التربية - جامعة الملك سعود (الرياض - المملكة العربية السعودية)

الخلفية النظرية والتاريخية لمفهوم المعلم المساعد:

إن الكشف عن طبيعة الخصائص والاحتياجات للأفراد ذوي الإعاقات يتطلب عملا مقننا ودقيقا يسعى إلى معرفة وتحديد مساحة كل بعد من الأبعاد النمائية المتضررة وغير المتضررة بدقة متناهية، وما يترتب عليها من احتياجات متنوعة وضرورية يمكن تلبيتها وفق أساليب واستراتيجيات تتصف بالقوة والفاعلية لتغيير سلوك المتعلم إلى الأفضل. ونتيجة لهذا العمل المقنن كثرت التعقيدات التي تحيط بالعملية التعليمية في مجال التربية الخاصة بسبب فرض مزيداً من آليات العمل المطلوبة، بل الضرورية منها والتي في إطارها يتم إعداد وبناء الإجراءات العملية المناسبة بهدف فك خيوط هذه التعقيدات ورموزها في كل عملية من العمليات التعليمية، وهذا هو واقع الحال التي تسير عليه العمليات التعليمية في مجال التربية الخاصة في الدول المتقدمة وفق خريطة عمل مقننة و مدعومة بكل الوسائل المادية والتقنية والبشرية، مما يكفل لها أسباب النجاح، ويجعلها أكثر فاعلية في تغيير سلوك المتعلمين من ذوي الإعاقة إلى المستوى الذي يحقق من خلاله احتياجاتهم ورغباتهم. وهذا بلا شك سيرتقي بأدائهم إلى مستوى الاستقلالية والإنتاجية كغاية جوهرية في مجال التربية الخاصة.

إن دعم آليات العمل في مجال التربية الخاصة بالقوى البشرية المدربة أضحت من مسائل وقضايا البحث العلمي الهامة لهذا المجال، والتي لا تقل أهميتها عن المسائل الأخرى ذات العلاقة. وفي ظل هذا التوجه برز مفهوم المعلم المساعد paraprofessional كأحد مفاهيم القوى البشرية الضرورية التي يعوّل عليها المجال في العديد من المهام التي تتطلب أدواراً مساندة وداعمة لعمل معلم التعليم العام في فصول الدمج الشامل لذوي الإعاقة، أو لعمل معلم التربية الخاصة في الفصول الخاصة، أو لعمل أخصائي الخدمة المساندة في غرف المصادر وذلك لمراقبة وملاحظة، ومساندة التلاميذ ذوي الإعاقة في المواقف المحددة لهم تنظيميا، أو وفق توجيهات المعلمين والأخصائيين. ومن ثَمَّ أصبح هذا المفهوم (المعلم المساعد) يجد الاهتمام المتزايد لدى المشرعين القانونيين في مجال التربية الخاصة والخدمات المساندة لاعتبارات، وأسباب كثيرة فرضتها الطبيعة المعقدة لهذا المجال، وما يصاحبها أيضاً من آليات عمل تنظيمية تعتبر أكثر تعقيدًا. وفي هذا السياق أثار الكثير من الباحثين مثل هذه الاعتبارات المتمثلة فيما يلي:

أولاً- إن وجود التلاميذ ذوي الإعاقة ضمن منظومة التعليم الشامل Inclusive education وما يتطلبه الوضع من جهود منظمة و موزعة بين العديد من القوى البشرية العاملة التي تقوم بأدوار ذات طبيعة مهنية متنوعة يستوجب معه توظيف مساعدين para لتقديم الدعم والمساندة التي قد يحتاجها كل من معلم التعليم العام أو التربية الخاصة أو أخصائي الخدمة المساندة والموجهة للتلاميذ، (Giangreco, Broer & Edelman, 1999; Forster & Holbrook, 2005).

ثانياً- إن حجم الصف والعبء التدريسي الزائد على معلمي التعليم العام والتربية الخاصة نحو العمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة يتطلب وجود المعلم المساعد للتخفيف من الأعباء التدريسية واستثمار الوقت على ألا يكون هذا على حساب المسؤوليات المناطة بهؤلاء المهنيون (Forster & Holbrook, 2005).

ثالثاً- ثقافة العمل المشترك ما بين المدرسة والأسرة وما يترتب عليها من آليات عمل تتطلب قوى بشرية أخرى عاملة (مثل؛ المعلم المساعد) لتنسيق هذا الجهد من أجل أن يكون هناك عملا مشتركا لتحقيق التكامل المطلوب ما بين المدرسة والمنزل والذي تنعكس نتائجه الإيجابية على التلميذ ذي الإعاقة وبرنامجه (Rosenberg, Robinson & Fryer, 2002; Chopra & French, 2004).

رابعاً- ما ينسحب على العملية التعليمية ينسحب أيضا على تقديم الخدمة المساندة؛ لذلك يمثل المعلم المساعد لمقدمي الخدمات المساندة عنصراً بشرياً هاماً في مساندة ودعم هذا المجال (Coufal, Steckelberg, &Vasa,1991; Wiese, 2004).

على العموم، ظهرت تاريخيا الحاجة إلى مهنة المعلم المساعد مع بداية الحرب العالمية الثانية؛أي قبل ثمانية عقود من الزمان، عندما تم تفريغ نسبة كبيرة من معلمي التعليم العام بالولايات المتحدة الأمريكية للعمل في هذه الحرب مما أدى الى وجود نقص حاد في أعداد المعلمين بالمدارس (Morgan, 2000; Berger, 2014). ولكن الحاجة إلى المعلم المساعد في مجال التربية الخاصة برز منذ سبعة عقود تقريبا وبالتحديد في الخمسينيات من أواخر النصف الأول من القرن العشرين لوجود حاجة لهذا النوع من المهن التي بدأت بدايتها الأولى مع تنوع الكثير من الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة؛ بدءًا من الطفولة المبكرة حتى المرحلة الثانوية (Morgan, 2000) ، وذلك بفضل الحراك العالمي لإصلاح الخدمات المطلوبة والمقدمة لأفراد هذه الفئة وما ترتب عليه من سن العديد

من القوانين والتشريعات لدى الكثير من الدول والموجهة لتطوير وتفعيل أنواعا مختلفة من الخدمات التي قد يحتاجونها. ولكن كان تمركز دورها المهني في تلك الفترة حول القيام بتنظيف الصف الدراسي، والأعمال الكتابية، أو العمل مع مجموعات صغيرة من الاطفال للمساعدة الصفية في القراءة والكتابة لهم داخل الصف. وفي عام 1960 م، تم التركيز على زيادة توظيف المعلمين المساعدين في المدارس للقيام بالتدريس لمواجهة العجز في اعداد المعلمين في مدارس التعليم العام آنذاك (Sullivan, 1998 ; Wiese, 2004) وفي بداية السبعينات الميلادية، ظهرت العديد من الحركات الاصلاحية في مجال التربية الخاصة والتي تدعو إلى إيجاد ما يضمن حق التلاميذ ذوي الاعاقات المختلفة لتلقي الخدمات المناسبة ومواجهة احتياجاتهم الفريدة من خلال توظيف المعلمين المساعدين. وفي عام 1975م تم إقرار قانون التربية لجميع الاطفال المعوقين (The Education of All Handicapped Children Act, 1975 EHA) والذي تضمن التأكيد على أهمية توفير المعلم المساعد للعمل مع هؤلاء التلاميذ. وفي منتصف الثمانينات الميلادية، بدأ ظهور المعلمين المساعدين في فصول التربية الخاصة لمساندة المعلمين في اداء مهامهم بشكل واضح، ولكن تحت أشراف المعلم الأساسي (Yell, 2006).

ومن خلال العرض التاريخي السابق، تبين للباحثين أن هناك تحّولا وتطورًا في مضمون المفهوم والأدوار المعنية به؛ لذلك يمكن القول إن المعلم المساعد كمهنةأصبح جزءًا من منظومة القوى البشرية التي تقدم خدماتها لأفراد هذه الفئة، على الرغم من الاختلاف حول طبيعة الأعمال أو الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها (Smerkers-Bass, 2010). و بالرغم من ذلك الجدل الذي يدور حول طبيعة الادوار المناطة المعلم المساعد (Giangreco, Edelman, & Broer, 2003; Berger, 2014) وما يصاحب ذلك من تحديات تتعلق بمحاولة تطبيق استراتيجية واحد إلى واحد أي المعلم المساعد مع تلميذ واحد بداخل الصف التعليمي الشامل (Giangreco, Suter & Doyle, 2010) ، إلا أن حقيقة الأمر القائم وتجارب الآخرين في هذا المجال يؤكدان على أهمية وضرورة وجوده جنباً إلى جنب مع المعلم أو الأخصائي في أي مجال كان؛ سواء في التربية الخاصة أو التربية العامة أو الخدمات المساندة. وهذه الحاجة له قد أُدرجت ضمن سياق العديد من التشريعات القانونية لدى الدول المتقدمة كما لاحظنا سابقا، ومن أبرز هذه التشريعات؛ القانون التربوي للأفراد ذوي الإعاقات (Disabilities Education Improvement Act , 2004 (IDEIA) (Individuals With بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث أقر هذا القانون بأن مهنة المعلم المساعد Paraprofessional هي للمساعدة في توفير وتسهيل خدمات التربية الخاصة

وخدماتها المساندة للأطفال ذوي الإعاقة.

ثم تلى ذلك العديد من التغيرات والتطورات في مجال التربية الخاصة والتي اثرت بطبيعة الحال في مستوى و نوعية خدمات التربية الخاصة المقدمة وكذلك في خدماتها المساندة المقدمة للتلاميذ ذوي الاعاقات المختلفة. ومن تلك التغيرات أيضا التوسع في دمج الطلاب ذوي الاعاقات المتعددة والشديدة في الفصول العادية، وزيادة الاهتمام ببرامج التدخل المبكر للتلاميذ ذوي الاعاقات المختلفة، وتطوير فكرة البرامج الانتقالية وتوفيرها لهم مما جعل وجود المعلمين المساعدين أمرا ضروريا (Slider ,2004 ; Sherwin, 2015; Fasulo, 2014). وفي عام 2004م عزز القانون الأمريكي المعدل (IDEIA) أهمية وجود المعلم المساعد في برامج التربية الخاصة، حيث سمح هذا القانون للمعلم المساعد ممن تم تدريبه بشكل مناسب بالمساعدة في توفير وتسهيل خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للتلاميذ ذوي الاعاقات المختلفة. كما تطور دوره في السنوات الأخيرة ليشمل تقديم الدعم المباشر، والتدريس للتلاميذ ذوي الاعاقات المختلفة تحت إشراف المعلمين.

ونتيجة لذلك، برزت أهمية الحاجة إلى المعلم المساعد، حيث أصبح هناك توسع في تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة الذي تجاوز توفيرها حالات الإعاقة التقليدية ليغطي فئات جديدة تطلب وتحتاج نوعا معينا من التعليم والتدريب ؛ كالإعاقات الشديدة والمتعددة والتوحد واضطرابات الانتباه وفرط الحركة وغيرها، هذا التوسع شمل أيضا نوعية الخدمة المطلوبة والتي لم تكن في يوم من الأيام موجودة أساسا ؛كخدمات الطفولة المبكرة في مجال التربية الخاصة، والخدمات الانتقالية، والخدمات المساندة، والتقنية المساعدة، وبرامج تدريب الأسرة، علاوة على التعليم الشامل لجميع فئات الإعاقة بدون استثناء ضمن مدارس التعليم العام. هذا التحول والتوسع في خدمات التربية الخاصة وما يرتبط بها من خدمات أخرى و كذلك الارتقاء بجودتها زاد من الحاجة إلى استقطاب المعلم المساعد ليعمل جنبا إلى جنب مع جميع العاملين من معلمي التعليم العام و معلمي التربية الخاصة أو إخصائي الخدمات المساندة بهدف تقديم الدعم غير المباشر في توفير وتسهيل خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للأفراد ذوي الإعاقة، ولكن بإشراف مباشر من معلم التربية الخاصة وإخصائي الخدمة المساندة .

وعلى ضوء ذلك التحول والتطور التاريخي والنظري لمفهوم المعلم المساعد، تعددت المسميات والمصطلحات التي تعبر عن الدلالة الوظيفية لهذا المفهوم، حيث يشير مصطلح،

أو لفظة المعلم المساعد paraprofessional أو Paraeducator الى تلك المهنة التي يساعد من خلالها المعلمين و التلاميذ في الصف، كذلك قد يعاون أخصائي الخدمة المساندة وتلاميذهم في الأماكن المخصصة لهم، ولكن تحت أشراف هؤلاء المختصين (Douglas, Light, & McNaughton, 2012). وهكذا يشترك هذا المسمى ترادفيا مع غيره من مسميات المصطلحات الاخرى؛ كمصطلح مساعد المعلم teacher assistance، والمساعد الشخصي auxiliary personal، و مساعدي الصف classroom aides، ومساعدي التدريس instructional aides، ومعاون المعلم teacher's helper، فني التعليم education technician، مدرب في البرامج الانتقالية transition trainer، أو مدرب وظيفة job coach، وأخيراً مصطلح زائر منزلي (home visitor) Pickett & Gerlach, 2003; Berger, 2014). وعلى الرغم من اختلاف هذه التسميات الاصطلاحية، الا انها تحمل بين طياتها نفس المضمون والغاية، ولكن هناك من يرى أن أفضل مصطلح يمكن استخدامه هو مصطلح «paraprofessional» حيث ان كلمة «para» تعني ان شخص ما يعمل جنبا الى جنب مع المعلم المختص او مقدم الخدمات المساندة (French, 2003). وبناء على تلك المعطيات فان الباحثيْن سوف يستخدما مصطلح المعلم المساعد paraprofessional كتسمية لهذا المفهوم ضمن مجريات هذا البحث.

وبناء على ما سبق يمكن القول ان مهنة المعلم المساعد مرت بالعديد من التغيرات خلال العقود السابقة والتي سعت الى إيجاد صيغة عمل محددة ومعرِّفه توضح الأدوار المناطة بهؤلاء المساعدين لمساندة المعلمين في أدوراهم، وكذلك مع التلاميذ ذوي الاعاقات في مهامهم بشكل مباشر او غير مباشر. لذلك يرتبط مضمون مفهوم المعلم المساعد Para بتلك الأدوار المناطة به تنظيميا وتشريعيا والتي في إطارها يمكن وصف المفهوم مهنيا، أو وظيفيا بانه ذلك الشخص الذي يقوم بالمساندة التدريسية، أو توفير وتسهيل الخدمات الاخرى بشكل مباشر او غير مباشر للأطفال، والبالغين منهم، وأسرهم. وتتمثل تلك الادوار في المساندة في الاعمال الاكاديمية والتدريسية، في الأنشطة التطبيقية والمهارية المرتبطة بالمعرفة المكتسبة من قبل التلميذ والتي ينفذها المعلم المساعد تحت أشراف المعلم؛ كتدريب التلاميذ على بعض المهارات الأكاديمية مثل القراءة، وعد الأرقام. والمشاركة في تصميم وتقديم البرامج التربوية الفردية ومراجعة المواد التعليمية التي تم تعليمها لهؤلاء التلاميذ، وتقديم الدعم لهم في الصف العادي من خلال تعديل وتكييف المنهج العام حسب ما هو مخطط له من قبل معلم الصف وغيرها من الادوار الاخرى (Pickett & Gerlach,

2003 ; Berger,2014; Carroll, 2001; The Center for Community College Policy Education Commission of the States, 2006;) IDEAI, 2004.

وفي نفس السياق، يلعب المعلم المساعد ادوارا أخرى ذات علاقة بالأعمال الاعتيادية أو الروتينية اليومية بالمدرسية والتي يمكن وصفها بأنها سلسلة من الأعمال، والإجراءات التي يتم أتباعها من قِبل المعلم المساعد بصورة منتظمة، واعتيادية وذلك وفق وتيرة واحده. كتجهيز المادة التعليمية للدرس بشكل منتظم، نسخ الأوراق. .....الخ كما تشمل تحضير بعض الادوات الخاصة بالصف الدراسي، متابعة حضور وانصراف التلاميذ، والقيام ببعض الاعمال الادارية كتصوير الاوراق والمستندات، والمساعدة في تدوين الملاحظات في كراس المتابعة اليومية، (وزارة التعليم، 1436). وتقديم الدعم الشخصي للتلاميذ بصورة منفردة، والاشراف عليهم اثناء الاستراحة المدرسية (الفسح)، مما يعطي و قتا للمعلمين لأداء المهام الاخرى المناطة بهم (Giangerco & Doyle, 2002 Davis, Oliver & Piletic,2007; Davis, Kotecki, & Harvey, 2007) أما على صعيد المساعدة في الأشراف والمراقبة والمتابعة والتي تمثل الأنشطة، والأعمال الإشرافية التي تتطلب جهد المعلم المساعد لتسهيل دور المعلم في المهام الرئيسة الأخرى؛ كالإشراف على التلاميذ أثناء وجبة الغداء، في ساحة اللعب، في الممرات، أو مراقبتهم أثناء ذهابهم للحمام، أو متابعتهم في تناول الأدوية العلاجية. كما يمكن ان يقوم المعلم المساعد بالعديد من الادوار والتي تتلخص في مساعدة التلاميذ ذوي الاعاقة وعلى وجه الخصوص ذوي الاعاقات المتعددة والشديدة في مهارات الحياة اليومية كارتداء الملابس، صعود الحافلات المدرسية، والقاء التحية، والوضع المناسب للجلوس، وممارسة العادات الصحية السليمة في الأكل والشرب ومعاونة ممرض المدرسة في متابعة تناول التلميذ للدواء، وملاحظة الأعراض الصحية التي قد تطرأ على التلميذ، (French, 2003, Carroll, 2001). وفي مجال التقييم والتخطيط للبرامج فقد تتضمن الأنشطة الداعمة لعمل المعلم في عملية التقييم والتخطيط للبرامج؛ مثل ملاحظة التلاميذ في الصف أو خارج الصف بغرض جمع المعلومة عن السلوك المستهدف، أو المشكل، توزيع الاستبانات، ومساعدة التلاميذ في كيفية التعامل معها.

فيمكن أن يؤدي المعلم المساعد أدورا متنوعة مع التلاميذ ذوي الإعاقة من خلال القيام بملاحظة وتسجيل السلوكيات غير المناسبة للقيام بالتدخل المناسب، وجمع المعلومات بغرض التعرف على مدى تقدم التلاميذ، ومستوى ادائهم المخطط له، وتحضير الرسوم

البيانيـة لأداء التلميـذ، وتقديـم التغذيـة الراجعـة حـول تطـور أداء التلميـذ، ومراجعـة ومتابعـة أداء هـؤلاء التلاميـذ داخـل الصـف، والمشـاركة فـي البرامـج التربويـة الفرديـة وتقييـم الواجبـات المنزليـة وغيرهـا مـن الادوار الاخـرى (Kaff & Dyck, 1999, 2009 Dettmer, Thurston, Knackendoffel, & Dyck. Hughes & Valle-Riestra , 2008 Davis et al. ,2007).

واخيـراً، تؤكـد العديـد مـن الأدبيـات علـى الأدوار الجوهريـة التـي يمكـن أن يقـوم بهـا المعلـم المسـاعد المسـاندة فـي عمليـات الاتصـال والتواصـل والتـي تشـمل تلـك الفعاليـات والاتصـالات التـي يجريهـا المعلـم المسـاعد نيابـة عـن المعلـم أو أخصائـي الخدمـة المسـاندة بهـدف تنسـيق المواقـف بيـن فريـق العمـل داخـل المدرسـة، أو خارجهـا؛ كالتواصـل مـع الأسـرة، أو أدارات التعليم. ..إلـخ. وأيضـا فـي عمليـات الاتصـال والتواصـل والمشـاركة فـي مقابـلات فريـق العمـل (Kaff & Dyck 1999).

وهكـذا نجـد أن الدراسـات السـابقة قـد تباينـت حـول طبيعـة الأدوار والمهـام المناطـة بالمعلـم المسـاعد، وهـذا الاختـلاف بيـن الباحثيـن فـي تلـك الدراسـات لا يعنـي بالضـرورة أن هنـاك مشـكلة فـي تلـك الادوار، بـل ينظـر الباحثـان اليهـا علـى أنهـا جهـود متكاملـة بيـن الباحثيـن، اسـتطاعت أن تحـدد بوضـوح مـدى الحاجـة الـى المعلـم المسـاعد والادوار المقترحـة لـه. مـن جانـب أخـر، يـرى الباحثـان أن هنـاك حاجـة لمعرفـة تصـورات معلمـي التربيـة الخاصـة تجـاه العمـل مـع المعلميـن المسـاعدين، مـن حيـث العلاقـة المهنيـة، وطبيعـة الأدوار التـي ينبغـي أن يقومـوا بهـا. وبهـذا الخصـوص، تقصـى كل مـن هنايـك وتايلـر(Hennike & Taylor, 1973) تصـور معلمـي التربيـة الخاصـة تجـاه مسـؤوليات وأدوار المعلـم المسـاعد، مسـتخدمين فـي ذلـك مقيـاس كارولينـا لمسـؤوليات وادوار المعلـم المسـاعد، حيـث تـم اسـتخدام هـذا المقيـاس مـع (109) معلمـا، وأشـارت نتائـج هـذه البحـث إلـى ان المعلميـن ينظـرون إلـى أن أدوار ومسـؤوليات المعلميـن المسـاعدين تكمـن فـي الامـور المتعلقـة بمسـاعدة التلميـذ فـي المهـارات الاسـتقلالية كالنظافـة الشـخصية للطفـل، ومهمـة ادارة الطفـل، كمـا انهـم ينظـرون إليهـم علـى انهـم يتحملـون مسـؤولية أقـل فـي أمـور الإدارة والإشـراف وتقديـم التقاريـر إلـى الآبـاء. كذلـك تقصـت دراسـة كل مـن أليـر وفاسـا (Aller & Vasa, 1986) تلـك الاختلافـات المتعلقـة بتصـورات معلمـي التربيـة الخاصـة والمعلميـن المسـاعدين نحـو العلاقـات المهنيـة، مسـتخدمين فـي ذلـك مقيـاس مـع(35) معلمـا و(34) مسـاعدا. حيـث يتكـون هـذا المقيـاس مـن أربعـة فـروع تقيـس الاشـراف التسـلطي، والديمقراطـي، وحيـازة نتائـج الصـف الدراسـي، بالإضافـة إلـى حيويـة الادوار

في العلاقة بينهم. أوضحت النتائج ان العلاقة بين المجموعتين تتسم بالإيجابية، مع أنهم ينظرون إلى علاقة بعضهم ببعض بشكل مختلف، لذلك ظهر اختلاف كبير على البعدين الاول (الاشراف التسلطي) والثاني (الاشراف الديمقراطي)، بينما لا يوجد فوارق كبيرة في علاقتهم على البعدين الأخيرين. وقامت كل من هارينج، وسيرين، لوفيت، وشيلتون (Haring, Saren, Lovett, & Shelton, 1992) بدراسة الخصائص الديموغرافية لمعلمي التربية الخاصة والمعلمين المساعدين، كذلك دراسة أتجاهاتهم نحو تفاعلهم مع بعض في الصفوف الخاصة. لذلك تم إرسال استبانة البحث إلى (379) معلماً، و(394) معلماً مساعداً يعملون معا في صفوف التربية الخاصة في إحدى مدارس التعليم العام. بصرف النظر عن الخصائص الديموغرافية للمجموعتين التي تبدو مختلفتين، إلا ان النتائج اشارت إلى ان المعلمين لا يوافقون على المشاركة بالتساوي مع المساعدين في القيام بالمهام غير المرغوبة، كما انهم لا يوافقون ايضا على أن المساعدين يكونون تحت رئاستهم، بالإضافة إلى أن المعلمات لديهن ممانعة واضحة في العمل مع الرجال من المعلمين المساعدين. في حين سعت دراسة فرنش (French, 1998) إلى كشف العلاقة المهنية بين (18) معلما من معلمي التربية الخاصة و(18) من المعلمين المساعدين فيما يخص تلك الواجبات التي يؤديها هؤلاء المساعدون، وكذلك دور المعلمين في الاشراف عليهم. لقد اوضحت النتائج ان المعلمين المساعدين يقومون بأدوار أساسية في العملية التدريسية والتعليمية. من جهة ثانية، أظهرت النتائج أن المعلمين منقسمين بينهم فيما يعتقدون تجاه طبيعة الأدوار الأساسية التي ينبغي أن يؤديها هؤلاء المساعدون؛ هل هذه الأدوار ينبغي ان تساند المعلم في عمله فقط أو تساند التلاميذ في العملية التعليمية؟. كذلك اشار المعلمون أنهم لا يفضلون أو مترددين في ان يكونوا مشرفين على المعلمين المساعدين، لأنهم ينظرون اليهم على انهم زملاء عمل. وفي دراسة أخرى لنفس الباحثة فرنش (French, 2001) التي سعت إلى فحص ممارسات معلمي التربية الخاصة (447) معلما، إلى جانب مسؤولياتهم في الإشراف على المعلمين المساعدين. لقد أظهرت نتائج هذه الدراسة، بأن اغلب المهام التي يتم أسنادها إلى المعلم المساعد تتمثل في المهام العامة كالعناية الشخصية بالتلاميذ، والاشراف عليهم أثناء وجبة الغداء، وأثناء اللعب، وعملية ترحيلهم بالحافلة، بينما تم توزيع بعض المهام مشاركة وبالتساوي بين المعلم ومساعده اعتمادا على طبيعة المهمة ودرجة الإعاقة كإعداد الدرس والمواد التعليمية، ملاحظة سلوك التلميذ داخل الصف وخارجه مع تمثيل سلوكه على شكل بيانات، تسجيل الحضور اليومي للتلاميذ، تصحيح أوراق وواجبات الدرس، تنظيم وتوفير المواد التعليمية، في حين ظلت بقية المهام الرئيسة من مسؤولية المعلم مثل الإعداد

للعملية التدريسية، وتحديد الاهداف، وأيضا تحديد استراتيجيات أدارة السلوك، بالإضافة إلى حضور الاجتماعات المعنية بالبرنامج التربوي الفردي. فيما يتعلق بالإجابة على السؤال الخامس، أوضحت استجابات المعلمين التي بدورها شددت على رضاهم التام على مايقوم به المعلمون المساعدون، بل أن هذا الرضا تجاوز كل التوقعات من حيث تقديمهم لخدمات قيّمة، كذلك مساهمتهم بشكل إيجابي في خلق مناخ تعليمي مناسب للتلاميذ، علاوة على أنهم ساهموا في إظهار الكثير من المهارات والمواهب لخدمة المدرسة.

كما هدفت دراسة ذياب (2008) إلى التعرف على الأدوار المتوقعة من المعلمين المساندين في مدارس المرحلة الأساسية بقطاع غزة، وتحديد درجة ممارستهم لهذه الأدوار، حيث شملت عينة هذه الدراسة (40) معلماً ومعلمة. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى تحديد الأدوار المتوقعة ومن أبرزها المشاركة في تخطيط الانشطة الاكاديمية، وكذلك الإشراف على الانشطة اللاصفية ومتابعة حضور وانصراف التلاميذ. كما كانت ممارسة المعلمين المساندين لهذه الأدوار عالية.

وفي دراسة اخرى، قامت بها كل من لويس وماكنزي (Lewis & McKenzie, 2010) حيث تم استقصاء المعلمين المساعدين (106) معلما مساعدا الذين كانوا يعملون في المناطق التعليمية المحلية والمدارس السكنية للتلاميذ ذوي الإعاقة البصرية لتحديد ما إذا كانت هناك اختلافات في أدوارهم، واحتياجاتهم التدريبية، وتصوراتهم عن كفاءات المشرفين. وأظهرت نتائج البحث أن المعلمين المساعدين أفادوا بأنهم يقومون بأدوار متعددة ليست فقط محصورة في المسؤوليات العامة؛ مثل الرعاية الشخصية للتلاميذ، والإشراف على أنشطتهم المتنوعة. ..إلخ، ولكن كانوا يدعمون المعلمين في التدريس المباشر في نوعين من مجالات المنهج الأساسية، حيث أفاد (56%) من المعلمين المساعدين في المدارس الداخلية، بأنهم يقومون بالتدريس المباشر في مجال المناهج الدراسية، وأفاد (70%) من المعلمين المساعدين في نفس المدرسة، بأنهم يقدمون دروس مباشرة على الأقل في مجال واحد من المناهج الاساسية الموسعة، بينما تقل هذه الأرقام في المدارس المحلية بشكل اكبر مع هذا النوعين من المناهج على التوالي(29%)، و(49%) وذلك حسب أفاده المعلمين المساعدين.

وقد أجرت مهاني (2010) دراسة سعت إلى تحديد دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة غزة. حيث شملت الدراسة (599) معلماً بمحافظة غزة. وتوصلت نتائج هذه

الدراسة إلى أن المعلم المساند يؤدي دورا مهماً في تحسين هذه العملية حيث، كان دوره في عملية التنفيذ للمهمات التعليمية لدعم المعلم الرئيسي مرتفعة جداً، وكذلك في تقويم اداء التلاميذ، وكذلك التخطيط للعملية التعليمية. كما لم تظهر نتائج الدراسة فروق ذات دلالة احصائية تعود إلى تحديد دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة غزة وفقا لمتغير الجنس والتخصص. بينما كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية لدور المعلم المساند تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة غزة وفقا لمتغير المطقة التي يعمل بها هؤلاء المعلمون.

كما قامت أحمد (2016) بإجراء دراسة سعت إلى تحديد دور المعلم المساند في تنمية مهارات التواصل وتعديل السلوك لدى أطفال اضطراب التوحد المدمجين في مدارس عمان. وقد شملت الدراسة (50) معلماً للتعليم العام ومعلماً مسانداً. وقد أظهرت نتائج الدراسة الى دور المعلم المساند في تنمية مهارات التواصل لدى هؤلاء الاطفال كانت مرتفعا بينما كان دورهم في تعديل سلوك هؤلاء الاطفال متوسطاً. كما اشارت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة دور المعلم المساند في تنمية مهارات التواصل لدى هؤلاء الاطفال تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، بينما لم تظهر النتائج اية فروق ذات دلالة احصائية في تعديل السلوك تعزى لمتغير الجنس.

على العموم، وفي ضوء أدبيات الدراسات المراجعة، ومفاهيمها يستخلص الباحثان التعريف التالي « للمعلم المساعد والأدوار المطلوبة منه »،حيث يقصد به ذلك الشخص الذي يعمل تحت اشراف المعلمين المؤهلين او مقدمي الخدمات المساندة لتقديم الدعم والمساندة في العمليات التعليمية والخدمات الأخرى التي تلبي الاحتياجات الفريدة للتلاميذ ذوي الاعاقات المختلفة مما يعطي هؤلاء الأعضاء فرصة من الوقت المناسب لاستثماره في أداء المهام الأساسية المناطة بهم. كما يخلص الباحثان إلى أن مدى الحاجة لمساعدي المعلمين للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقات ومعلميهم ومقدمي الخدمات المساندة لهم تتمثل في أدوارهم الجوهرية التي كشفت عنها الدراسات السابقة، والتي بدورها ستكون ممثلة في عدد من الأبعاد المكونة لفقرات، أو بنود أداة البحث الحالي وفقا للإطار التالي:

- القيام بالأعمال الاعتيادية أو الروتينية اليومية.
- المساعدة في الإشراف والمراقبة والمتابعة.
- المساندة في الأعمال الأكاديمية.
- المساعدة في التقييم والتخطيط للبرامج.
- المساندة في عمليات الاتصال والتواصل.

مشكلة البحث:

لا يختلف اثنان على أن العمليات والإجراءات الممارسة في مجال التربية الخاصة بالبلاد العربية بصفة عامة والمملكة العربية السعودية بصفة خاصة لا ترقى في معظمها إلى مستوى المعايير المهنية العالمية وفق المفاهيم العلمية الحديثة، وهذا يعود في الحقيقة إلى حداثة القطاع الذي لا يتجاوز عمره ما بين ثلاثين عاماً إلى ثمانين عام، ولكن هذا لا يعني في مجمله أن هناك ركود في هذا القطاع، بل شهد هذا القطاع في تلك الدول حراك خلال العقود الثلاثة الأخيرة مما أدى إلى إدخال الكثير من الإصلاح والتطوير عليه، وبالتحديد في إعداد الكفاءات المهنية من معلمين وأخصائيين بفضل وجود أقسام التربية الخاصة وكذلك أقسام الخدمات المساندة في العديد من الجامعات (الوابلي، 2014).

على أية حال، وبالرغم من عملية الإصلاح واستمرارها في هذه الدول، الا أن مفهوم وثقافة المعلم المساعد Paraprofessional ما زال مغيباً تماماً- في حدود علم الباحثيّن – عن الممارسة والتطبيق، لكن هذا المفهوم قد أُكد عليه نظرياً في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (1436هـ) بالمملكة العربية السعودية، حيث أكد هذا الدليل على مفهوم المعلم المساعد ومهامه الأساسية، ولكن تظل هذه المواد في عالم الممارسة والتطبيق غير مفعّلة، ولا يوجد حتى الآن لها أي اطار تنظيمي أو إداري لتنفيذها أو تطبيقها على أرض الواقع بالرغم من أهمية هذه الوظيفة وما تؤديه من أدوار محددة، وربما تكون فاعلة كما وردت في الأدبيات الغربية لمجال التربية الخاصة. ومن هنا تأتي الحاجة لاستطلاع آراء المعلمين حول مدى الحاجة إلى المعلم المساعد للعمل في معاهد وبرامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية.

تساؤلات البحث:

في إطار التساؤل العام التالي: ما مستوى الحاجة إلى المعلم المساعد للعمل في المؤسسات التعليمية للتربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية من منظور معلمي التربية الخاصة؟

سيحاول البحث الإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما مستوى الحاجة إلى المعلم المساعد للعمل جنباً إلى جنب مع معلم التربية الخاصة في دعم العملية التعليمية من منظور المعلمين؟
2. هل هناك اختلاف في مدى الحاجة إلى المعلم المساعد بين أراء معلمي التربية الخاصة حسب نوع العينة (الجنس)؟
3. هل هناك اختلاف في مستوى الحاجة إلى المعلم المساعد بين أراء معلمي التربية الخاصة حسب نوع إعاقة التلميذ؟

أهمية البحث:

يعتبر مفهوم المعلم المساعد Paraprofessional ومهامه من المسائل التي لم تبحث أو تناقش - في حدود علم الباحثّين – على مستوى الأدبيات العربية لمجال التربية الخاصة، علماً أن هذه القضية حظيت باهتمام واسع ومن جوانب مختلفة في الأدب الغربي لهذا المجال، ومن هذا المنطلق تنبع أهمية هذه البحث في التأكيد على أهمية هذا المفهوم والعمل على نشر ثقافة مفهوم المعلم المساعد بين المعنيين بالأمر Stakeholders مباشرة، وايضا بين الباحثين المهتمين بمجال القوى البشرية في التربية الخاصة. وكذلك تكمن أهمية هذه البحث في نتائجها التي تمثل إضافة علمية على مستوى أدبيات التربية الخاصة بالعالم العربي التي يؤمل منها أن تسهم بشكل أوفر في وضع اللبنة الأولى للاهتمام بهذا العنصر البشري الذي سيعود، في حالة وجوده على أرض الواقع، بالنفع والفائدة على تحسين جودة تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة وفي حالة إلزام المعلم المساعد والتزامه بالمهام والأدوار المحددة له دون تخطيها.

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على مفهوم المعلم المساعد وما يتصل به من مفاهيم أخرى ذات صلة، كذلك معرفة الأدوار والمهام المناطة به.
2. معرفة آراء المعلمين حول مدى الحاجة إلى المعلم المساعد للعمل في معاهد وبرامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية.
3. تحديد التوصيات المناسبة في إطار نتائج البحث والأدبيات المستعرضة.

مصطلحات البحث:

- المعلم المساعد: هو ذلك الشخص الذي يعمل تحت اشراف المعلمين المؤهلين او مقدمي الخدمات المساندة لتقديم الدعم والمساندة في العمليات التعليمية والخدمات الأخرى التي تلبي الاحتياجات الفريدة للتلاميذ ذوي الاعاقات المختلفة مما يعطي هؤلاء الأعضاء فرصة من الوقت المناسب لاستثماره في اداء المهام الاساسية المناطة بهم.
- معاهد وبرامج التربية الخاصة: تمثل تلك المؤسسات الخاصة والبرامج الملحقة بالمدارس العادية والتي خدمات التربية الخاصة للتلاميذ ذوي الإعاقة وتشرف عليها وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية ممثلة بالإدارة العامة للتربية الخاصة.
- معلمي التربية الخاصة: هم الأفراد الحاصلون على مؤهل في مجال التربية الخاصة تؤهلهم للعمل مع التلاميذ ذوي الاعاقة في معاهد وبرامج التربية الخاصة.

إجراءات البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الذي يهدف إلى دراسة الظاهرة من خلال معرفة الأسباب التي تسهم في معرفة العلاقة بين المتغيرات، بما يساعد في التوصل إلى تنبؤات دقيقة بخصوص الظاهرة محل البحث (العبدالكريم، 2012م). لذا فقد ساهم هذا المنهج في تحقيق أهداف البحث والإجابة عن تساؤلاتها. وعلى وجه التحديد ساعد هذا المنهج في تحديد مستوى الحاجة إلى المعلم المساعد للعمل في المؤسسات التعليمية للتربية

الخاصة بالمملكة العربية السعودية من منظور المعلمين، وعلاقتها ببعض المتغيرات.

مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين بمدارس التعليم العام الملحق بها برامج التربية خاصة وكذلك المعاهد الخاصة بذوي الاعاقة بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددها (2758) برنامجاً، موزعاً على 45 ادارة تعليم بمناطق المملكة العربية السعودية موزعة على النحو التالي : الإعاقة الفكرية (484برنامجا)، وصعوبات التعلم (1631 برنامجا)، والإعاقة البصرية (164برنامجا) والاعاقة السمعية (320 برنامجاً)، ، والتوحد (121 برنامجاً)، متعددي العوق (25 برنامجاً)، فرط الحركة وتشتت الانتباه (13 برنامجاً) (وزارة التعليم، 1438). بينما بلغ عدد معلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين في تلك المعاهد والبرامج (12820 معلماً ومعلمة) منهم (8505 معلم) و (4315) معلمة (وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، 1438). وقد استهدف الباحثان جميع مجتمع البحث من خلال إرسال الاستبيان الإلكتروني عبر مجموعات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، وبواسطة وسائل التواصل الاجتماعي. ولقد استجاب لهذا الاستبيان (1110) معلماً ومعلمة للتربية الخاصة، وهذا الرقم هو بمثابة عينة البحث المتوفر بنسبة تصل (9%). وبعد فحص جميع الاستبانات ومراجعتها، أصبحت هناك (1076) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي. ويوضح الجدول رقم(1) توزيع أفراد عينة وفق معلوماتهم الاولية.

جدول رقم (1): توزيع عينة البحث وفق معلوماتهم الأولية

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	417	38.8
	أنثى	659	61.2
الموضع التربوي	صفوف تربية خاصة ملحقة بمدارس التعليم العام	502	46.7
	غرفة مصادر ملحقة بمدارس التعليم	242	22.5
	غرفة مصادر تابعة لمعاهد التربية الخاصة	20	1.9
	صفوف في معاهد التربية الخاصة	236	21.9
	أخرى	76	7.1
نوع الفئة التي يعملون معها	صعوبات تعلم	279	25.9
	إعاقة فكرية	376	34.9
	إعاقة سمعية	173	16.1
	توحد	125	11.6
	أخرى	123	11.4
شدة فئة الإعاقة التي يعملون معها	بسيطة	366	34.0
	متوسطة	568	52.8
	شديدة	126	11.7
	حادة	16	1.5
المجموع		1076	100.0

أداة البحث:

بُنيت أداة البحث على الأدبيات السابقة ذات العلاقة بمجال المعلم المساعد، والتشريعات ذات العلاقة بتربية وتعليم ذوي الإعاقة التي ناقشت مهام المعلم المساعد كقانون (IDEIA, 2004) والدليل التنظيمي للتربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية الصادر عام 1436. وبذلك تكونت أداة البحث من قسمين : القسم الأول بيانات عامة عن عينة أفراد البحث تتضمن (الجنس، الموضع التربوي الذي يعمل فيه المستجيب، و نوع فئة الإعاقة التي يعمل معها المستجيب، وكذلك شدة فئة الاعاقة. أما القسم الثاني فقد احتوى على الابعاد التي تحدد مدى الحاجة إلى المعلم المساعد للعمل مع معلم التربية الخاصة والمتمثلة في (المساعدة في الإشراف والمراقبة والمتابعة، القيام بالأعمال الاعتيادية أو الروتينية اليومية، المساندة في الأعمال الأكاديمية، المساعدة في التقييم والتخطيط للبرامج، المساندة في عمليات الاتصال والتواصل). وقد أجيب عن جميع فقرات هذا الاستبيان (30) فقرة عبر استخدام مقياس ليكرت الخماسي: موافق بشدة (5 درجات)، وتتدرج على المقياس (4.21 – 5.00 مرتفع جدا)، موافق (4 درجات)، وتتدرج على المقياس (3.41 – 4.20 مرتفع)، غير متأكد (3 درجات، ومتوسطة) وتتدرج على المقياس (2.61 – 3.40 متوسط)، غير موافق (درجتان، منخفضة) وتتدرج على المقياس (1.81 – 2.60، ضعيفة)، غير موافق بشدة (درجة، منخفضة جداً) وتتدرج على المقياس من (1.00 – 1.80، ضعيفة جداً).

صدق أداة البحث:

عرض الباحثان أداة البحث على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الخاصة، وعلم النفس ببعض الجامعات السعودية، اضافة الى بعض المختصين العاملين في الميدان لتحديد مدى دقة العبارات ووضوحها ومدى ارتباط الأداة بأبعادها وقد جاءت نسبة الاتفاق بين هؤلاء المحكمين 80 % في حين رغب 20 % منهم حذف بعض العبارات واستبدالها بعبارات اخرى أو اعادة صياغتها أو تنقيحها لغوياً، وقد اخذ الباحثان بمعظم تلك التعديلات والمقترحات لتظهر في الصورة النهائية للاستبانة.

الاتساق الداخلي للاستبانة:

ليتم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة والذي يصف مدى اتساق كل عبارة مع الدرجة الكلية، تم احتساب معاملات ارتباط بيرسون بين بنود كل بعد من ابعاد الاستبانة والدرجة الكلية للبعد على عينة البحث (ن=1076)، واسفرت نتائج البعد الاول (المساعدة

في الإشراف والمراقبة والمتابعة) عن معاملات ارتباط تراوحت قيمتها ما بين (0.66) و (0.79) وجميعها دالة احصائياً عند مستوى 0.01. في حين تراوحت قيم معاملات ارتباط البعد الثاني (القيام بالأعمال الاعتيادية أو الروتينية اليومية) ما بين (0.77) و (0.82) وجميعها دالة احصائياً عند مستوى 0.01. فيما تراوحت قيم معاملات ارتباط البعد الثالث (المساندة في الأعمال الأكاديمية) ما بين (0.79) و (0.90) وجميعها دالة احصائياً عند مستوى 0.01. كما أوضحت نتائج البعد الرابع (المساعدة في التقييم والتخطيط للبرامج) عن معاملات ارتباط تراوحت قيمتها ما بين (0.69) و (0.90) وجميعها دالة احصائياً عند مستوى 0.01. واخيراً، جاءت قيم معاملات ارتباط البعد الخامس ما بين (0.85) و (0.93) وجميعها دالة احصائياً عند مستوى 0.01. كما تم احتساب معامل الارتباط بين درجات فقرات الابعاد الخمسة والدرجة الكلية للأداة وجاءت جميعها دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.01.

ثبات الأداة:

تم احتساب معامل ثبات أداة البحث باستخدام طريقة الفا كرونباخ لجميع ابعاد الأداة، حيث تم حساب معامل الثبات من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية (40) فرداً يمثلون معلمي ومعلمات للتربية الخاصة؛ حيث بلغ معامل الثبات للبعد الأول المساعدة في الإشراف والمراقبة والمتابعة (0.82)، بينما بلغ معامل الثبات للبعد الثاني القيام بالأعمال الاعتيادية أو الروتينية اليومية (0.86). أما معامل الثبات للبعد الثالث المساندة في الأعمال الأكاديمية فقد بلغ (0.89). فيما جاء معامل الثبات للبعد الرابع المساعدة في التقييم والتخطيط للبرامج (0.90). كما جاء معامل الثبات للبعد الخامس المساندة في عمليات الاتصال والتواصل 0.94. وبلغ معامل الثبات العام للأداة (0.96) وهذا مؤشر على تمتع اداة البحث بمعامل ثبات عال.

جدول رقم (2): معاملات ارتباط بنود الأداة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، ومعامل ثبات الفا كرونباخ للبعد

البعد	م	معامل الارتباط	معامل ثبات ألفا كرونباخ للبعد
المساعدة في الإشراف والمراقبة والمتابعة	1	0.4872	0.82
	2	0.5107	
	3	0.7356	
	4	0.5848	
	5	0.7254	
	6	0.6836	
	7	0.4192	
القيام بالأعمال الاعتيادية أو الروتينية اليومية	1	0.6749	0.86
	2	0.7358	
	3	0.6337	
	4	0.7023	
	5	0.4745	
	6	0.6919	
المساندة في الأعمال الأكاديمية	1	0.8267	0.89
	2	0.6814	
	3	0.7633	
	4	0.7502	
	5	0.6578	
المساعدة في التقييم والتخطيط للبرامج	1	0.8533	0.90
	2	0.8095	
	3	0.7486	
	4	0.6310	
	5	0.5901	
	6	0.6365	
	7	0.7273	

البعد	م	معامل الارتباط	معامل ثبات ألفا كرونباخ للبعد
المساندة في عمليات الاتصال والتواصل	1	0.7923	0.94
	2	0.8371	
	3	0.8876	
	4	0.8603	
	5	0.8682	

نتائج البحث ومناقشتها: يستعرض الجزء التالي نتائج البحث ومناقشتها في ضوء الاجابة عن اسئلته، ونتائج الدراسات السابقة.

السؤال الأول: ما مستوى الحاجة إلى المعلم المساعد للعمل جنباً إلى جنب مع معلم التربية الخاصة في دعم العملية التعليمية من منظور معلمي التربية الخاصة ؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، مع ترتيب استجابات أفراد عينة البحث تنازلياً على البنود المتعلقة بكل بعد من هذه الابعاد الخمسة المعنية بتحديد مستوى الحاجة إلى المعلم المساعد للقيام بالأدوار والمهام المناطة به في تلك الابعاد والتي تظهر نتائجها في الجداول التالية :

جدول رقم (3 / أ): المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول مستوى الحاجة إلى مساعد المعلم للمساعدة في الإشراف والمراقبة والمتابعة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
5	يساعدني وجود المعلم المساعد في الإشراف على التلاميذ ذوي الإعاقة أثناء الأنشطة اللاصفية كالاستراحة المدرسية (الفسح)، مما يتيح لي وقتا لأداء المهام الأخرى المناطة بي.	4.57	0.79	1
3	احتاج المعلم المساعد لمساندتي في ملاحظة السلوكيات غير المناسبة التي يصدرها التلاميذ ذوو الإعاقة، وتسجليها.	4.51	0.83	2
6	وجود المعلم المساعد يساعد في متابعة بعض التلاميذ من ذوي الإعاقة في الجوانب الصحية،و الشخصية.	4.49	0.78	3

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
4	أحتاج المعلم المساعد لشعاري عندما تكون هناك مشكلة سلوكية طارئة تستوجب التدخل السريع.	4.46	0.87	4
7	أحتاج المعلم المساعد لتنفيذ جداول التعزيز المبرمجة لكل تلميذ على حدة لدعم خبرات التعلم لديهم.	4.45	0.82	5
2	يساعد المعلم المساعد في الأشراف على بعض الاختبارات التي يؤديها التلاميذ ذوو الإعاقة	4.37	0.89	6
1	أحتاج المعلم المساعد لمساندة التلاميذ ذوي الإعاقة في أداء بعض المهارات الاستقلالية كارتدائهم الملابس، وصعودهم الحافلات المدرسية،...الخ.	4.20	1.11	7
	المتوسط* العام البعد	**4.44**	**0.67**	

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

يتبيّن من الجداول (3 / أ،ب،ج، د،هـ) وجدول رقم (4) المتضمنة تحليل الأبعاد الخمسة المكونة لتلك الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم المساعد، أن هناك اجماعاً وموافقة عالية جدا بين المعلمين والمعلمات تجاه الحاجة إلى دور المعلم المساعد و المطلوب في مساندتهم لأداء مهامهم الاساسية، وهذا ما اثبتته المتوسطات العامة العالية جداً للأبعاد الخمسة للأداة التي تظهر في الجداول المذكورة اعلاه والتي تراوحت متوسطاتها ما بين (4.45) كحد أعلى للبعد الثالث الذي يمثل «المساندة في الأعمال الأكاديمية» والذي أحتل الرتبة الأولى، و(4.27) كحد أدنى للبعد الخامس والذي يمثل «المساندة في عمليات الاتصال والتواصل» والذي جاء في المرتبة الأخيرة، في حين تؤكد الدرجة الكلية للأبعاد الخمسة التي بلغ متوسطها (4.36) على المصادقة العالية جدا للحاجة للمعلم المساعد للعمل جنبا إلى جنب مع معلم التربية الخاصة في المؤسسات التعليمية بالمملكة العربية السعودية.

لو تمعنا في تفاصيل الجدول رقم (3 / أ) بالنسبة للبعد الأول وبنوده السبعة والذي يمثل دور المعلم المساعد في « المساعدة في الإشراف والمراقبة والمتابعة، لتبيّن لنا أن الأدوار والمتمثلة في الفقرات (5،3،6) جاءت في المراتب الثلاثة الأولى متتالية بمتوسطات عالية (4.57، 4.51، 4.49) لتعبّر في مجملها عن ضرورة وجود المعلم المساعد» أثناء الأنشطة اللاصفية، وكذلك ملاحظته للسلوكيات غير المناسبة، بالإضافة إلى متابعته

لبعض التلاميذ من ذوي الإعاقة في الجوانب الصحية والشخصية»، بينما نجد الأدوار المتمثلة في الفقرات (4، 7، 2، 1) جاءت على التوالي في المراتب الأربعة الأخيرة بمتوسطات لا تقل اهمية في وزنها عن سابقتها (4.46، 4.45، 4.37، 4.20) ماعد الفقرة رقم (1) التي جاءت في المرتبة الاخيرة وهي ليست بعيده في وزنها المتوسطي عن المتوسطات السابقة. وبالتالي، يتضح للباحثيّن في تلك الفقرات أن معلمي ومعلمات التربية الخاصة ينظرون إلى هذه الأدوار التي سيقوم بها المعلم المساعد من « مراقبة للمشكلات السلوكية الطارئة، وتنفيذ جداول التعزيز، وأيضا الإشراف على بعض الاختبارات. ..الخ» على أنها مهمة وضرورية، ومساندة لتلك الأدوار الأساسية التي يقوم بها هؤلاء المعلمون. ولذلك أستشعر المعلمون والمعلمات بأنهم في أمَسّ الحاجة إلى أدوار المعلم المساعد في هذا البعد بأكمله الذي أحتل المرتبة الثانية بين الأبعاد الخمسة بمتوسط عام (4.44)، وتعبّر هذه الدرجة المرتفعة جداً عن المصادقة العالية من قبل المعلمين والمعلمات على مضمون هذه الأدوار جميعها بدون تمييز.

جدول رقم (3 / ب): المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول مستوى الحاجة إلى مساعد المعلم للقيام بالأعمال الاعتيادية أو الروتينية اليومية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
4	أحتاج المعلم المساعد للقيام بأرشفة البرامج التربوية الفردية وخططها التعليمية المعدة خصيصا لكل تلميذ على حدة ضمن البرامج الحاسوبية	4.44	0.90	1
6	وجود المعلم المساعد ضروري للقيام بالأعمال الاعتيادية كحفظ وتخزين الأوراق والمواد التعليمية في الأماكن المخصصة لها.	4.37	0.90	2
2	أحتاج المعلم المساعد لترتيب الرحلات الميدانية للتلاميذ ذوي الإعاقة وفق البرامج المعدة مسبقا لكل تلميذ على حدة من قبل المعلم.	4.35	0.93	3
1	أحتاج المعلم المساعد لتقديم المساندة في نسخ وتصوير بعض المواد، مما يساعدني للتفرغ لأمور أخرى أكثر أهمية.	4.32	0.99	4

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
5	أحتاج المعلم المساعد في لإعداد المواد التعليمية التي أحتاجها لتدريس وتوضيح المهام التعليمية لكل تلميذ على حدة.	4.28	1.00	5
3	أحتاج المعلم المساعد لمساندتي في تسجيل الحضور والغياب للتلاميذ ذوي الإعاقة.	4.03	1.13	6
	المتوسط* العام البعد	**4.30**	**0.76**	

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

فيما يتعلق بالبعد الثاني لدور المعلم المساعد، يتضح من الجدول رقم (3 /ب) أن الأدوار المحددة في هذا البعد، وبالتحديد في الفقرات (4، 6، 2، 1، 5) حظيت بموافقة مرتفعة جداً من قبل عينة البحث والتي تجسدت في المتوسطات الاتية وعلى التوالي (4.44، 4.37، 4.35، 4.32، 4.28)، في حين جاءت الفقرة رقم (3) في المرتبة الأخيرة، و بموافقة مرتفعة بلغ متوسطها (4.03). وهكذا، يبدو للباحثيّن أن معلمي ومعلمات التربية الخاصة يوافقون على أهمية دور المعلم المساعد في القيام بالأعمال الاعتيادية أو الروتينية اليومية من « أرشفة للبرامج التربوية الفردية، وتخزين الأوراق والمواد التعليمية، وكذلك ترتيب وجدولة الرحلات الميدانية. .....إلخ). ومع أن هذا البعد قد أ حتل المرتبة الرابعة، إلا أن هذا لا يقلل من أهميته والحاجة إلى خدمات المعلم المساعد، حيث تجسدت هذه الحاجة والأهمية بشكل واضح لهذا المعلم في المتوسط العام لهذا البعد التي بلغت (4.30) وهي درجة مرتفعة جداً.

جدول رقم (3 / ج): المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول مستوى الحاجة إلى مساعد المعلم للمساندة في الأعمال الأكاديمية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
2	هناك حاجة لوجود المعلم المساعد لمتابعة الخطط الدراسية التي تم وضعها من قبل معلم التربية الخاصة.	4.53	0.81	1
5	أحتاج المعلم المساعد لدعمي في تكرار تطبيق بعض الاستراتيجيات التعليمية، والتدريسية مع التلاميذ ذوي الإعاقة.	4.49	0.77	2
1	أحتاج المعلم المساعد لدعم التلاميذ ذوي الإعاقة أثناء عملهم بشكل منفرد على أداء بعض المهام التعليمية من خلال تقديم الحث اللفظي أو البدني مع تقديم التغذية الراجعة أثناء انشغالي مع تلاميذ آخرين.	4.46	0.84	3
4	احتاج المعلم المساعد لمساعدة التلاميذ في إكمال الأنشطة الصفية والمهام الأكاديمية المناطة بهم.	4.43	0.87	4
3	أحتاج المعلم المساعد للعمل مع التلاميذ في مجموعات صغيرة، وتقويم الواجبات المنزلية، وتدوين الملاحظات والتعليقات المطلوبة.	4.36	0.94	5
	المتوسط* العام البعد	**4.45**	**0.71**	

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

فيما يخص البعد الثالث لدور المعلم المساعد والذي يمثل المساندة في الأعمال الأكاديمية، يتبيّن من الجدول رقم (3 / ج) أن جميع الأدوار الخمسة المحددة في هذا البعد والمتمثلة في الفقرات(2، 5، 1، 4، 3) قد حظيت جميعها بموافقة مرتفعة جدا من قِبل عينة البحث ، لذلك جاءت متوسطاتها المتوالية عالية جداً (4.53، 4.49، 4.46، 4.43، 4.36). وبذلك جاء المتوسط العام لهذا البعد ايضا مرتفعا جداً (4.45) ليحتل المرتبة الأولى متفوقا على بقية الأبعاد. وعليه يعزو الباحثان هذا التفوق العالي في استجابات العينة على هذا البعد إلى حاجة هؤلاء المعلمين لتلك الأدوار المرشحة للمعلم المساعد في مساندتها لأدوارهم الأكاديمية الأساسية التي تحتاج إلى من يقوم بمتابعة الخطط الدراسية، وتكرار

تطبيـق بعـض الاسـتراتيجيات التعليميـة، وكذلـك دعـم التلاميـذ أثنـاء أداء واجباتهـم ومهامهـم التعليميـة بشـكل منفـرد مـن حيـث تقديـم الحـث اللفظـي والبدنـي مـع تقديـم التغذيـة الراجعـة لهـم، العمـل مـع التلاميـذ فـي مجموعـات صغيـرة، وتقويـم الواجبـات المنزليـة. ...الـخ. كذلـك يـرى الباحثـان أن حاجـة المعلميـن لهـذه الأدوار المسـاندة فـي المجـال الأكاديمـي و التـي يفتـرض أن يؤديهـا المعلـم المسـاعد قـد يسـهم فـي تخفيـف الاعبـاء عليهـم، حيـث لا يمكنهـم لوحدهـم الجمـع بينهـا وبيـن المهـام الأساسـية المسـندة اليهـم مـن تقييـم وتشـخيص، وإعـداد برامـج تربويـة فرديـة وتدريسـها أيضـا بصـورة فرديـة، بالإضافـة إلـى تقويـم المخرجـات التعليميـة. كذلـك قـد يرجـح الباحثـان أن الاعبـاء الملقـاة علـى عاتـق المعلـم الأساسـي فـي مجـال التربيـة الخاصـة هـي السـبب الرئيـس وراء عـدم فاعليـة العمليـة التعليميـة فـي هـذا المجـال، ومـن هنـا أحـس هـؤلاء المعلمـون والمعلمـات بهـذه المسـؤولية تجـاه أهميـة العمليـة التعليميـة، وعليهـا صادقـوا بشـكل واضـح علـى ضـرورة وجـود المعلـم المسـاعد لمسـاندتهم فـي العمليـة الأكاديميـة.

جدول رقم (3 / د): المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول مستوى الحاجة إلى مساعد المعلم للمساعدة في التقييم والتخطيط للبرامج

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
5	أحتاج المعلم المساعد لدعمي في إدارة برامج تعديل السلوك للتلاميذ ذوي الإعاقة.	4.49	0.80	1
6	أحتاج المعلم المساعد للمشاركة في بعض المهام البسيطة المتعلقة بإعداد وتنفيذ البرامج التربوية الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة.	4.37	0.87	2
4	هناك حاجة لدور المعلم المساعد في عملية التعاون وتبادل المعلومات مع المعلمين، وأعضاء أفراد الأسرة.	4.35	0.91	3
3	أحتاج المعلم المساعد لجمع بيانات التقييم المستمر وفق التعليمات المحددة له.	4.33	0.90	4
2	أحتاج المعلم المساعد لمساندتي في تقييم وتقويم البرامج التربوية الفردية وخططها التعليمية والتعديلات الضرورية والطارئة عليها.	4.33	0.92	4

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
7	أحتاج المعلم المساعد للمشاركة في بعض المهام البسيطة المتعلقة بإعداد وتنفيذ الخطط الأسرية الفردية.	4.30	0.88	6
1	هناك حاجة لوجود المعلم المساعد للقيام بجمع المعلومات بغرض التعرف على مدى تقدم التلاميذ.	4.29	0.91	7
	المتوسط* العام البعد	**4.35**	**0.74**	

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

فيما يتعلق بالبعد الرابع المعني بدور المعلم المساعد في مساندة عملية التقييم والتخطيط للبرامج، يتضح من الجدول رقم (3 / د) أن جميع الادوار السبعة المحددة لهذا البعد والمتمثلة في الفقرات (5، 6، 4، 3، 2، 7، 1) قد حظيت جميعها بموافقة مرتفعة جداً من أفراد عينة البحث ، لذا جاءت متوسطاتها المتوالية عالية جدا(4.49، 4.37، 4.35، 4.33، 4.33، 4.30، 4.29). وبالتالي جاء المتوسط العام (4.35) لهذا البعد مرتفع جداً، محتلاً المرتبة الثالثة بين الأبعاد الخمسة، وهذه النتائج تؤكد بشكل قطعي حاجة معلمي ومعلمات التربية الخاصة لدور المعلم المساعد في هذا البعد ؛ كالمساندة لإدارة برامج تعديل السلوك، والمشاركة في بعض المهام البسيطة المتعلقة بإعداد وتنفيذ البرامج التربوية الفردية وتقويمها، وجمع بيانات التقييم المستمر، أو جمع المعلومات بغرض الكشف عن مستوى تقدم التلاميذ. لذلك يرى الباحثان أهمية هذا البعد في دعم ومساندة معلم التربية الخاصة لأداء مهامه الاساسية في العملية التعليمية التي تعتبر الدور المحوري له، ومن هذا المنطلق أستشعر المعلمون والمعلمات بهذه الأهمية وابدوا موافقة عالية على جميع المهام والأدوار المناطة بالمعلم المساعد في هذا البعد.

جدول رقم (3هـ): المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول مستوى الحاجة إلى مساعد المعلم للمساندة في عمليات الاتصال والتواصل

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	وجود المعلم المساعد يساند في تفعيل استمرار اجتماعات ومقابلات فريق العمل.	4.32	0.87	1
4	يسهم وجود المعلم المساعد في انتظام عملية التواصل مع أعضاء فريق العمل بغرض التنسيق، وجمع البيانات من الأطراف المعنية في الفريق.	4.29	0.89	2
5	يسهم وجود المعلم المساعد في التواصل مع هيئة التدريس من معلمين وأخصائيين في المدارس السابقة للتلميذ ذي الإعاقة بهدف جمع مزيد من المعلومات عنه.	4.28	0.93	3
3	أحتاج المعلم المساعد لإعداد وتهيئة الاجتماعات مع الأطراف المعنية بالبرامج التربوية الفردية.	4.25	0.94	4
2	هناك حاجة لوجود المعلم المساعد كمنسق ما بين المعلم والأسرة لمناقشة تنفيذ وتقويم الخطط الأسرية، وما يترتب عليها من تغييرات.	4.20	1.00	5
	المتوسط* العام البعد	**4.27**	**0.83**	

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

وأخيرا، يأتي البعد الخامس المتعلق بدور المعلم المساعد في المشاركة في مختلف «عمليات الاتصال والتواصل» في المرتبة الأخيرة بالنسبة لأبعاد هذا المقياس بمتوسط عام (4.27)، ومع ذلك تبقى هذه الدرجة في نطاق الدرجة المرتفعة والتي تؤكد بدورها على أهمية تلك الأدوار للمعلم المساعد والحاجة اليها.

بشي من التفصيل، يتبيّن من الجدول رقم (3هـ) أن الأدوار الأربعة المحددة لهذا البعد والمتمثلة في الفقرات (1، 4، 5، 3) قد حظيت جميعها بموافقة مرتفعة جداً من أفراد عينة البحث ، وبالتالي جاءت متوسطاتها المتوالية عالية جدا (4.32، 4.29، 4.28، 4.25)،ماعدا الفقرة (2) التي بلغ متوسطها (4.20) بدرجة مرتفعة. ويرى الباحثان بأن هذه النتائج تشير

بشكل واضح إلى حاجة معلمي ومعلمات التربية الخاصة لدور المعلم المساعد في هذا البعد ؛ كالمساندة في تفعيل استمرار اجتماعات ومقابلات فريق العمل الحالي بالمدرسة، و انتظامه، وكذلك التواصل مع فرق العمل السابقة في مدارس اخرى بغرض جمع مزيدا من المعلومات. .....الخ. وعليه يرى الباحثان أن العملية التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة تعتبر منظومة متكاملة والتي تعتمد في تكاملها وتفاعلها على وجود عملية اتصال وتواصل بين أطراف هذه العملية، لذلك أستشعر معلمو ومعلمات التربية الخاصة بأهمية وجود المعلم المساعد للقيام بهذه المهمة مما سيسهم في مساعدة هؤلاء المعلمين للتفرغ لمهامهم الاساسية.

جدول رقم (4): المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لمستوى الحاجة إلى المعلم المساعد للعمل جنباً إلى جنب مع معلم التربية الخاصة في دعم العملية التعليمية

الأبعاد	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
المساعدة في الإشراف والمراقبة والمتابعة	4.44	0.67	2
القيام بالأعمال الاعتيادية أو الروتينية اليومية	4.30	0.76	4
المساندة في الأعمال الأكاديمية	4.45	0.71	1
المساعدة في التقييم والتخطيط للبرامج	4.35	0.74	3
المساندة في عمليات الاتصال والتواصل	4.27	0.83	5
الدرجة الكلية لمستوى الحاجة إلى المعلم المساعد	**4.36**	**0.64**	

* المتوسط من 5 درجات

على الرغم من تدني المشاركة في عينة البحث التي بلغت حوالي (9%) والتي تمثل ما مجموعه (1110) من بين (12820) معلما ومعلمة، إلا أن مجمل النتائج في الأبعاد الخمسة، وأيضا على مستوى الدرجة الكلية للمقياس تؤكد الحاجة الماسة إلى المعلم المساعد. ولذلك يفسّر الباحثان هذه النتيجة وما آلت إليه، بأن المعلمين والمعلمات يبذلون جهوداً قد تفوق أحيانا إمكانياتهم البشرية وذلك بسبب الأعداد المرتفعة من التلاميذ ذوي الإعاقة والمكلفين برعايتهم في صفوف التربية الخاصة، ليس هذا فحسب، بل أن نسبة الإعاقات المتوسطة والشديدة والحادة بين هؤلاء التلاميذ مرتفعة جداً، حيث بلغت

(66%)، كما يظهر في الجدول رقم (1). إذاً يرى الباحثان أن درجة حدة الإعاقة وكذلك الأعداد يمثلان عبئًا كبيرًا على هؤلاء المعلمين، مما جعلهم يشعرون بأهمية المعلم المساعد والحاجة إليه. لذلك جاءت موافقة المعلمين والمعلمات على طبيعة الأدوار المعطاة للمعلم المساعد متوازنة، ومتطابقة مع نتائج العديد من الادبيات والدراسات (Coufal et. al., 1991,Giangerco, Etal. 2003, French, 2003, Young, 2006, Davis, et al.,. 2007, Hughes, Etal. 2008, & Martin, 2009).

كذلك شعر هؤلاء المعلمون بمسؤولياتهم الرسمية ومعرفتهم لها، مما جعلهم يميزون بشي من الاتزان والمنطقية بين مهامهم ومهام المعلمين المساعدين، هذا الإحساس بالمسؤولية لا يختلف كثيراً عن تلك التصورات لمعلمي التربية الخاصة الواردة في نتائج العديد من الدراسات السابقة (Hennike & Taylor, 1973, Aller & Vasa ,1986, & French, 2001). فلو تمعنا بشي من الدقة في الجدول رقم (3 /ج) لرأينا أن المعلمين والمعلمات أكثر حرصا في فهم مسؤولية المعلم المساعد حول المهام و الأدوار التي ينبغي أن تسند إليه في المجال الأكاديمي الذي احتل المرتبة الاولى، وهذا التصور الواضح لدى معلمي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية يتوافق مهنياً وعلمياً مع بعض التصورات التي أظهرها عدد من المعلمين في الدراسات السابقة أعلاه على الرغم من غياب ممارسة المعلم المساعد على أرض الواقع في السعودية. كذلك تختلف نتائج البعد الأكاديمي في البحث الحالية عن تلك النتائج لبعض الدراسات التي اظهرت أن المعلمين مختلفين فيما بينهم حول إعطاء المعلم المساعد دوراً مباشرا في عملية تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة (French, 1998, & Lewis & McKenzie, 2010). ولكن هذه الموافقة العالية جداً من قِبل معلمي التربية الخاصة بالسعودية حول الادوار الأكاديمية لهؤلاء المعلمين المساعدين لربما تختلف مواقفهم تماما عندما يكون هناك فعليا معلم مساعد متواجد على ارض الواقع جنبا إلى جنب مع هؤلاء المعلمين، وكما يعتقد الباحثان فأن التصور الافتراضي قد يختلف تماماً عن الممارسة والتجربة الفعلية، لأن العملية التعليمية لأفراد هذه الفئة تواجه ظروفاً وتحديات آنية قد تفرض واقعا جديدا، و هذا ما اكدته نتائج دراسة فرنش (French,2003) بأن معلمي التربية الخاصة يتقاسمون بعض المهام بالتساوي مع المعلمين المساعدين مثل إعداد الدروس، وغيرها اعتمادا على طبيعة المهمة ودرجة الإعاقة، بل إن دراسة لويس وزميلتها (Lewis & McKenzie. 2010) ذهبت أبعد من ذلك عندما وجدت أن نسبة كبيره من المعلمين المساعدين يقومون بالتدريس المباشر لبعض

التلاميذ من ذوي الإعاقة في عدد من مجالات المنهج ولكن في المدارس الداخلية التي ربما يكون تلاميذها يعانون من حدة عالية في الإعاقة، في حين أظهرت نتائج البحث أن دور المعلم المساعد في المدارس العامة أقل بكثير في التدريس المباشر.

على أية حال، هذا التفسير في عمومه بالنسبة للبعد الأكاديمي قد لا يختلف عن بقية الأبعاد الأربعة الأخرى، حيث يجد الباحثان أن ما أظهره معلمو ومعلمات التربية الخاصة من تصور في البحث الحالية بالنسبة لتلك الابعاد الاربعة لا يقل أهمية عن تلك الآراء الواردة في جميع الأدبيات والدراسات السابقة، بل تتوافق إلى حد كبير (Coufal, et al.. 1991, Giangerco, et al. , 2003, French, 2003, Young, 2006, Davis, et al. , 2007, Hughes, et al., 2008, & Martin, 2009). مع نتائجها بالرغم من اختلاف الظروف بين واقع التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية الذي لايزال مفهوم المعلم المساعد غير ممارس في مؤسساتها التعليمية، وممارس بشكل واقعي في مهد هذه الدراسات منذ أكثر من أربعة عقود. بصرف النظر عن تلك الفوارق، يعتقد الباحثان أن نتائج هذه البحث الحالية في هذه الأبعاد الأربعة تؤكد على أمر مهم وهو أن المملكة العربية السعودية تعيش في الوقت الراهن تجربة التعليم الشامل inclusive education في أنحاء مدارس التعليم العام في مختلف مناطق المملكة، وبدون المعلم المساعد لن تنجح هذه التجربة، ومن هنا شعر هؤلاء المعلمون بأهمية دور هذا المعلم المساعد وبالتحديد عند نجاح هذه التجربة، وهذا الإحساس لهؤلاء المعلمين ينسجم مع ماورده كل من واسبيرن- موسى، وتشن، و كالدنبيرق (Wasburn-Moses, Chun, & Kaldenberg, 2013) من أسباب تؤكد على أهمية المعلم المساعد ووجوده في التعليم العام مع معلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام وذلك « بسبب تزايد وجود التلاميذ ذوي الإعاقة في صفوف مدارس التعليم، كذلك بسبب فلسفة التعليم الشامل فإن المهام والأدوار للمعلمين المساعدين قد تغيرت من ذلك الدور التقليدي المتمثل بعضه في أعمال إداريه، أو كتابية إلى توفير الدعم التدريسي» (ص،34). كذلك ما أكد عليه عدد من الكتّاب (Giangreco, Broer & Edelman, 1999; Forster & Holbrook, 2005).

واخيراُ، يقرأ الباحثان ما يراه هؤلاء المعلمون من تصور حول مجمل الأبعاد الخمسة، حيث يؤمنون إيمانا كاملاً بأن طبيعة العملية التعليمية في هذا المجال من بدايتها حتى نهايتها تستوجب أدواراً فردية للتعامل مع فئات التربية الخاصة، فأن وجود المعلم المساعد أضحى ضرورة تفرضها طبيعة هذه العملية أذا ما أردنا أن يكون لهذه العملية فاعلية ومردود إيجابي على أداء افراد هذه الفئة من اطفال وكبار سواء في صفوف التربية الخاصة، أو

في صفوف التعليم العام مستقبلاً. ومن هنا استشعر المعلمون والمعلمات بأهمية هذا الدور والحاجة إليه، وهذا الرأي المقروء ينسجم مع العديد من المبادئ التي أكدت عليها عدد من الأنظمة التعليمية التي تدور في مجملها حول أهمية المعلم المساعد والحاجة إليه (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بالسعودية، 1436)، وكذلك القوانين والتشريعات الامريكية ؛ كقانون التربية لجميع الاطفال المعوقين (The Education of All Handicapped Children Act, 1975). والقانون التربوي المطور للأفراد ذوي الإعاقات (Individuals With Disabilities Education Improvement Act , 2004). وقانون عدم ترك الطفل بدون تعلم (No left child behind act,2001).

السؤال الثاني : هل هناك اختلاف في مدى الحاجة إلى المعلم المساعد بين آراء معلمي التربية الخاصة حسب نوع العينة (الجنس)؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة حول مدى الحاجة إلى المعلم المساعد تبعاً لاختلاف متغير نوع العينة (الجنس). والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (5): اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة البحث حول مدى الحاجة إلى المعلم المساعد باختلاف الجنس

البعد	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المساعدة في الإشراف والمراقبة والمتابعة	ذكر	417	4.39	0.75	1.81	0.071
	أنثى	659	4.47	0.61		
القيام بالأعمال الاعتيادية أو الروتينية اليومية	ذكر	417	4.26	0.82	1.29	0.199
	أنثى	659	4.32	0.71		
المساندة في الأعمال الأكاديمية	ذكر	417	4.38	0.78	2.45	0.014
	أنثى	659	4.50	0.66		
المساعدة في التقييم والتخطيط للبرامج	ذكر	417	4.30	0.78	1.66	0.098
	أنثى	659	4.38	0.71		
المساندة في عمليات الاتصال والتواصل	ذكر	417	4.22	0.89	1.46	0.145
	أنثى	659	4.30	0.79		
الدرجة الكلية لمستوى الحاجة إلى المعلم المساعد	ذكر	**417**	**4.31**	**0.70**	**1.95**	**0.052**
	أنثى	**659**	**4.39**	**0.59**		

يتضح من الجدول رقم (5) أن قيم (ت) غير دالة في الأبعاد: (المساعدة في الإشراف والمراقبة والمتابعة، القيام بالأعمال الاعتيادية أو الروتينية اليومية، المساعدة في التقييم والتخطيط للبرامج، المساندة في عمليات الاتصال والتواصل)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث حول مدى الحاجة إلى مساعد المعلم في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف نوع العينة.

كما يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) دالة عند مستوى 0.05 فأقل في بعد: (المساندة في الأعمال الأكاديمية)، وفي الدرجة الكلية لمستوى الحاجة إلى المعلم المساعد، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث حول مدى الحاجة إلى المعلم المساعد في هذا البعد، تعود لاختلاف نوع العينة. وكانت تلك الفروق لصالح عينة الإناث. لذلك لا يجد الباحثان تفسيرا معينا لهذه الفروق سوى أن المعلمات يؤكدون بصورة اكثر من المعلمين على أهمية دور المعلمة المساعدة في المجال الأكاديمي، ولربما تكمن قيمة هذه الأهمية لدى المعلمات في ثقتهن المرتفعة بالمعلمات المساعدات وذلك لإعطائهن أدواراً أكثر وأبعد في المجال الأكاديمي من منطلق الزمالة، وإنكاراً لصفة المرؤسية بين الطرفين؛ لذلك ينظر الباحثان الحاليان إلى هذه الفروق على مستوى البعد الأكاديمي، وكذلك على مستوى الدرجة الكلية على أنها اختلافات طبيعية في تصور المعلمين الذكور والإناث على حد سواء تجاه تلك الأدوار المعطاة والمحددة لهؤلاء المساعدين، وهذا الاختلاف في التصور دائما موجود وقائم بين هؤلاء المعلمين بالصرف النظر عن نوع الجنس، و هو ما أكدت عليه عدد من الدراسات السابقة احمد (2016)، (Aller & Vasa., 1986, Haring, et al., 1992, French, 1998, & Lewis & McKenzie, 2010).

السؤال الثالث: هل هناك اختلاف في مستوى الحاجة إلى المعلم المساعد بين أراء معلمي التربية الخاصة حسب نوع إعاقة التلميذ؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحثان باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة حول مدى الحاجة إلى مساعد تبعاً لاختلاف متغير نوع إعاقة التلاميذ الذين يعملون معهم. حيث يتضح من الجدول رقم (6) أن قيم (ف) غير دالة في الأبعاد: (المساندة في الأعمال الأكاديمية، المساعدة في التقييم والتخطيط للبرامج)، مما يشير إلى عدم وجود

فـروق ذات دلالـة إحصائيـة بيـن اسـتجابات عينـة البحـث حـول مـدى الحاجـة إلـى المعلـم المسـاعد فـي تلـك الأبعـاد، تعـود لاختـلاف نـوع إعاقـة التلاميـذ الذيـن يتعامـل معهـا أفـراد العينـة. ولكـن يتضـح

جدول رقم (6): اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في استجابات عينة البحث حول مدى الحاجة إلى المعلم المساعد باختلاف نوع إعاقة التلميذ

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المساعدة في الإشراف والمراقبة والمتابعة	بين المجموعات	14.37	4	3.59	8.30	0.000
	داخل المجموعات	463.40	1071	0.43		
القيام بالأعمال الاعتيادية أو الروتينية اليومية	بين المجموعات	13.09	4	3.27	5.83	0.000
	داخل المجموعات	601.44	1071	0.56		
المساندة في الأعمال الأكاديمية	بين المجموعات	3.80	4	0.95	1.87	0.114
	داخل المجموعات	544.58	1071	0.51		
المساعدة في التقييم والتخطيط للبرامج	بين المجموعات	1.68	4	0.42	0.77	0.547
	داخل المجموعات	586.86	1071	0.55		
المساندة في عمليات الاتصال والتواصل	بين المجموعات	15.09	4	3.77	5.58	0.000
	داخل المجموعات	723.56	1071	0.68		
الدرجة الكلية لمستوى الحاجة إلى المعلم المساعد	**بين المجموعات**	**3.81**	**4**	**0.95**	**2.37**	**0.051**
	داخل المجموعات	**429.74**	**1071**	**0.40**		

مـن الجـدول رقـم (6) أن قيـم (ف) دالـة عنـد مسـتوى 0.05 فأقـل فـي الأبعـاد: (المسـاعدة فـي الإشـراف والمراقبـة والمتابعـة، القيـام بالأعمـال الاعتياديـة أو الروتينيـة اليوميـة، المسـاندة فـي عمليـات الاتصـال والتواصـل)، واخيـراً فـي الدرجـة الكليـة لمسـتوى الحاجـة إلـى المعلـم المسـاعد، ممـا يشـير إلـى وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة بيـن اسـتجابات عينـة البحـث حـول مـدى الحاجـة إلـى المعلـم المسـاعد فـي تلـك الأبعـاد، تعـود لاختـلاف نـوع إعاقـة التلاميـذ الذيـن يتعامـل معهـا أفـراد العينـة.

جدول رقم (7): اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة البحث حول مدى الحاجة إلى المعلم المساعد باختلاف نوع إعاقة التلاميذ

البعد	نوع الإعاقة	المتوسط الحسابي	صعوبات تعلم	إعاقة فكرية	إعاقة سمعية	توحد	أخرى	الفرق لصالح
المساعدة في الإشراف والمراقبة والمتابعة	صعوبات تعلم	4.40						
	إعاقة فكرية	4.51			*			إعاقة فكرية
	إعاقة سمعية	4.21						
	توحد	4.58			*			توحد
	أخرى	4.48			*			أخرى
القيام بالأعمال الاعتيادية أو الروتينية اليومية	صعوبات تعلم	4.45			*	*	*	صعوبات تعلم
	إعاقة فكرية	4.33						
	إعاقة سمعية	4.20						
	توحد	4.19						
	أخرى	4.13						
المساندة في عمليات الاتصال والتواصل	صعوبات تعلم	4.46		*		*	*	صعوبات تعلم
	إعاقة فكرية	4.23						
	إعاقة سمعية	4.24						
	توحد	4.15						
	أخرى	4.12						
الدرجة الكلية لمستوى الحاجة إلى المعلم المساعد**	**صعوبات تعلم**	**4.42**			*			**صعوبات تعلم**
	إعاقة فكرية	**4.39**			*			**إعاقة فكرية**
	إعاقة سمعية	**4.26**						
	توحد	**4.36**						
	أخرى	**4.29**						

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى 0.05

** تم استخدام اختبار أقل فرق دال (LSD) للكشف عن مصدر الفروق لعدم تمكن اختبار شيفيه من الكشف عنها

وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق كما يظهر في جدول رقم(7) اتضح وجود فروق دالة في « بعد المساعدة في الإشراف والمراقبة والمتابعة» بين أفراد العينة الذين يعملون مع فئة التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية، وبين أفراد العينة الذين يعملون مع فئة التلاميذ ذوي الاعاقة فكرية، وذلك لصالح أفراد العينة الاخيرة. علاوة على وجود فروق دالة في نفس البعد بين أفراد العينة الذين يتعاملون مع فئة التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، وبين أفراد العينة الذين يعملون مع التلاميذ ذوي التوحد وذلك لصالح أفراد العينة الاخيرة. كما بينت النتائج أنه توجد فروق دالة في بعد المساعدة في الإشراف والمراقبة والمتابعة بين أفراد العينة الذين يعملون مع فئة التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية وبين أفراد العينة الذين يتعاملون مع فئات الاعاقات الاخرى كفرط الحركة وتشتت الانتباه وتعدد العوق ، والإعاقة البصرية وذلك لصالح أفراد العينة الاخيرة.

ويمكن تفسير ذلك بأنها نتيجة طبيعة تعود الى طبيعة الخصائص الفريدة التي يظهرها التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية و التوحد، وفرط الحركة وتشتت الانتباه، وتعدد العوق، وبالتحديد في مجالي التعلم والتواصل اللذين يمثلان محور المشكلة لدى أفراد هذه الفئة، كما أنها تمثل عبء على المعلم في تلبية احتياجاتهم الواسعة مقارنة بالفئات الأخرى، أما بالنسبة للإعاقة البصرية فلا يجد الباحثان سوى تفسيرا واحداً وهو أن أفراد هذه الفئة ربما تكون غير مدربة على مهارات التوجه والحركة والانتقال مما يتطلب جهداً عاليا في مجال الإشراف والمتابعة المستمرة داخل الصف في الأنشطة الأكاديمية وأيضا خارجه سواء في مشاركتهم في الأنشطة الرياضية أو الفنية وغيرها من الأنشطة مما جعل عينة البحث تحدد أن هناك حاجة كبيرة إلى المعلم المساعد للعمل مع هذه الفئات، بعكس الفئات الأخرى التي لا تتطلب خصائصها المتابعة والإشراف المستمر سواء داخل الصف أو خارجه كصعوبات التعلم، والإعاقة السمعية.

كما يتضح من الجدول رقم (7) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد« القيام بالأعمال الاعتيادية أو الروتينية اليومية» بين أفراد العينة الذين يتعاملون مع فئات التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية والتوحد وبعض فئات الاعاقة الأخرى كفرط الحركة وتشتت الانتباه وتعدد العوق، والإعاقة البصرية وبين أفراد العينة الذين يتعاملون مع فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك لصالح أفراد العينة الذين يتعاملون مع أفراد العينة الأخيرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون متابعة داخل الصف العادي وأيضا اثناء انتقالهم الى غرفة المصادر لتلقي الدعم من معلم التربية الخاصة مما يتطلب

وجود المعلم المساعد لكي يسهم في تسهيل عملية الانتقال بين تلك البيئات وأداء بعض الاعمال الاعتيادية أو الروتينية اليومية التي يتطلبها هذا الانتقال كتجهيز بعض المواد لدروس معينة، ونسخ بعض المواد، وغيرها مما جعل معلمي هؤلاء التلاميذ يعطون أهمية عالية لمدى الحاجة إلى المعلم المساعد. كما يتضح من الجدول رقم (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد المساندة في عمليات الاتصال والتواصل بين أفراد العينة الذين يتعاملون مع فئة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والتوحد وبعض فئات الإعاقة الأخرى كفرط الحركة وتشتت الانتباه، وتعدد العوق والاعاقة البصرية وبين أفراد العينة الذين يتعاملون مع فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك لصالح أفراد العينة الأخيرة والذي لا يجد الباحثان تفسيرا له إلا أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتطلب العمل معهم وجود تكامل بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة وأطراف أخرى بشكل يومي نتيجة تلقيهم لتعليمهم في أكثر من بديل تربوي خلال اليوم المدرسي والذي قد يتضمن تنظيم بعض الاجتماعات بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة واسرة التلميذ والمشاركة في مقابلات فريق العمل، وتحضير الرسوم البيانية لأداء التلميذ وتقديم التغذية الراجعة حول تطور أداء التلميذ. وإخيراً، لو تأملنا الجدول رقم (7) لوجدنا وجود فروق دالة في الدرجة الكلية لمستوى الحاجة إلى المعلم المساعد بين أفراد العينة الذين يتعاملون مع فئة التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية، وبين أفراد العينة الذين يتعاملون مع فئتي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والإعاقة الفكرية، وذلك لصالح أفراد العينتين الاخيرتين، و مرة أخرى، يرى الباحثان أن فئة صعوبات التعلم والإعاقة الفكرية من أكثر الفئات التي تُظهر خصائص واحتياجات غير متجانسة بشكل واسع سواء في المجالات النمائية، أو المجالات الأكاديمية، بالإضافة إلى السلوكيات التكيفية مما يمثل هذا عبئاً كبيرا على دور المعلم الأساسي في التعامل مع أفراد هاتين الفئتين وفي اتجاهات متنوعة ومتباينة في مستواها، حيث يشكل معلموها نسبة عالية بين جميع العاملين بنسبة (61%) من أفراد عينة البحث ، مما يستوجب وجود شريك يسانده في تحمل جزء كبير من هذه الاعباء، ولعل إقرار عينة البحث بأكملها والمصادقة بقوة على وجود المعلم المساعد جنبا إلى جنب مع معلمي صعوبات التعلم والإعاقة الفكرية مما يجعلهما في مقدمة الإعاقات الأخرى التي تحتاج إلى دور المعلم المساعد في مختلف الابعاد الخمسة. خلاصة القول، يرى الباحثان أن نتائج هذا السؤال تتجه إلى حد كبير في نفس الاتجاه الذي أظهرته بعض نتائج الدراسات السابقة (2010) .French & Lewis, et al والتي أكدت أن الحاجة إلى المعلم المساعد تحدده طبيعة المهمة المسندة اليه، كذلك تحدده أيضا نوع الإعاقة ودرجتها ومايترتب عليها من خصائص واحتياجات.

الخاتمة والتوصيات:

لقد صادق المعلمون والمعلمات المتخصصون في مجال التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية من خلال نتائج هذا البحث على الأسس والمبادئ التي ينبغي أن تكون إطاراً تشريعياً، ومن ثم تنظيمياً لمنطلق العمل بمفهوم المعلم المساعد كوظيفة مهنية رسمية مساندة لدور جميع العاملين في مجال التربية الخاصة، بما فيهم معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة وغيرهم وذلك في مواجهة تلك التحديات والمشكلات التي فرضتها طبيعة الإعاقات على خصائص وسلوكيات افرادها مما يستدعي وجود منظومة متكاملة من القوى البشرية للعمل مع أفراد تلك الفئات، وعلى رأسهم المعلم المساعد مما سيرتقي بفاعلية تلك الأدوار، وتأثير البرامج وفق الاهداف المرسومة والمحددة مسبقا لهم. لذلك أظهرت نتائج البحث الحالي مستوى عالي من الحاجة الماسة الى عمل المعلم المساعد للعمل جنباً إلى جنب مع تلك القوى البشرية كفريق واحد في دعم العملية التعليمية من خلال المساندة في الأعمال الأكاديمية، و المساعدة في الإشراف والمراقبة والمتابعة، والمساعدة في التقييم والتخطيط للبرامج، و القيام بالأعمال الاعتيادية أو الروتينية اليومية، بالإضافة إلى المساندة في عمليات الاتصال والتواصل. وفي ضوء اهداف ونتائج هذا البحث يوصي الباحثان بالعديد من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تأسيس وظيفة رسمية تحت مسمى المعلم المساعد في برامج ومعاهد التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية :

- العمل على إيجاد مسمى وظيفي رسمي للمعلم المساعد طبقا لطبيعة المؤهلات والخبرات المطلوبة لهذا المسمى لدى الجهات ذات العلاقة بالتوظيف بالمملكة العربية السعودية وبالتنسيق مع الجهات الأكاديمية بالجامعات السعودية مما يسهم في التعيين على هذا المسمى الوظيفي.

- دعم برامج التربية الخاصة في مدارس التعليم العام وكذلك معاهد ومؤسسات التربية الخاصة بالمعلمين المساعدين وذلك من خلال الاستفادة من خريجي أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية والعاطلين عن العمل في إعادة تأهيلهم نظريا وتطبيقيا على القيام بدور المعلم المساعد للعمل في تلك المؤسسات.

- على الاقسام الأكاديمية في مجال التربية الخاصة بالجامعات السعودية التأكيد في مقرراتها الأكاديمية على مفهوم المعلم المساعد والادوار المناطة به ليكون ذلك من ضمن الكفايات المعرفية لخريجي هذه الاقسام من المعلمين والمعلمات.

- على الجامعات، أو الكليات المعنية أن تتبنى برامج إعدادية أو تأهيلية لتخريج كفاءات وطنية للعمل في مجال المعلم المساعد وفق المعايير المهنية المعدة عالميا من جهات مهنية متخصصة في هذا المجال مثل؛ مجلس الاطفال غير العاديين بالولايات المتحدة الامريكية (Council for Exceptional Children).

- تطوير الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية وتفعيله ليشمل ادواراً أكثر تحديدا في طبيعة الابعاد ذات العلاقة بأدوار المعلم المساعد مثل المساندة في الأعمال الأكاديمية، المساعدة في الإشراف والمراقبة والمتابعة، المساعدة في التقييم والتخطيط للبرامج، القيام بالأعمال الاعتيادية أو الروتينية اليومية، المساندة في عمليات الاتصال والتواصل.

- إجراء المزيد من الدراسات العلمية التي تعنى بتحليل الأبعاد الخمسة الواردة في البحث الحالية، وبالتحديد «البعد الأكاديمي» لمعرفة أهميتها ومدى الحاجة إليها لتكون جزءًا من مهام المعلم المساعد.

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

أحمد، ديانا (2016). دور المعلم المساند في تنمية مهارات التواصل وتعديل السلوك لدى أطفال اضطراب التوحد المدمجين في مدارس عمان [رسالة ماجستير، جامعة عمان للدراسات العليا].

دياب، سهيل (2008). الأدوار المنوطة بالمعلم المساند في مدارس التعليم الأساسي. مؤتمر المعلم المساند. بحث مقدم لليوم الدراسي الذي أقيم بالجامعة الإسلامية: "المعلم المساند واقع وتحديات"، غزة، 1- 19.

العبد الكريم، راشد (2012). البحوث النوعية في التربية. جامعة الملك سعود.

مهاني، رندة (2010). دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة غزة [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية].

الوابلي، عبد الله (2014). البرامج المشتركة بين أقسام التربية الخاصة وأقسام الخدمات ذات العلاقة: أنموذج للتكامل المهني لإعداد المختصين. مجلة التربية الخاصة والتأهيل - مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، *1*(2)، 44-1. https://doi.org/10.12816/0013301

وزارة التعليم (1438). إحصائية إدارة التربية الخاصة.

وزارة التعليم (1436). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام.

المراجع الأجنبية:

Aller, S., & Vasa, K. (1986). *Paraprofessional and Teacher Perception of Their Role Relationship* [Paper presentation]. The Annual convention of the council for Exceptional Children (64th) 1986, New Orleans, LA, march 31-April 4,1.

Berger, D. (2014). *I do as much as any teacher: Role conflict among paraeducators in private special education schools* [Doctoral Dissertation, Long Island University].

Caroll, D. (2001). Considering paraprofessional training, roles, and responsibilities. *Teaching Exceptional Children*, *34*(2), 60-65. https://doi.org/10.1177/004005990103400209

Chopra, R. V., & French, N. K. (2004). Paraeducator relationships with parents of students with significant disabilities. *Remedial and Special Education*, *25*(4), 240-251. https://doi.org/10.1177/07419325040250040701

Coufal, K., Steckelberg, A., & Vasa, S. (1991) *Current trends in the training and utilization of paraprofessionals in speech and language programs: A report on an eleven-state survey*. https://doi.org/10.1044/0161-1461.2202.51

Davis, R. W., Kotecki, J. E., & Harvey, M. W. (2007). Responsibilities and training needs of paraprofessionals in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *24*(1), 70- 83. https://doi.org/10.1123/apaq.24.1.70

Davis, R., Oliver, R., & Piletic, C. (2007). *The paraeducator's roles and responsibilities in physical education.* In L. Lieberman (Ed.), *Paraeducators in physical education: A training guide to roles and responsibilities*. Human Kinetics.

Dettmer, P., Thurston, L., Knackendoffel, & Dyck, N. (2009). *Collaboration, consultation and teamwork* (6th ed.). Merrill.

Douglas, S. N., Light, J. C., & McNaughton, D. B. (2012). *Teaching paraeducators to support the communication of young children with complex communication needs*. Topics in Early Childhood Special Education. https://doi.org/10.1177/0271121412467074

Fasulo, E. (2014). *The relationship between paraeducator support and student scores on the Kansas assessment of modified measures* [Doctoral Dissertation, Baker University].

Fench, N. K. (2001). Supervising paraprofessionals: A survey of teacher practices. *The Journal of Special Education*, *35*(1), 41-53. https://doi.org/10.1177/002246690103500105

Forster, E., & Holbrook, M.C. (2005). Implications of paraprofessional supports for students with visual impairments. *View*, *36*, 155-163. https://doi.org/10.3200/REVU.36.4.155-163

French, N. K. (1998). Working together: Resource teachers and paraeducators. *Remedial and Special Education*, *19*(6), 357-368. https://doi.org/10.1177/074193259801900606

French, N. K. (2003). *Managing paraeducators in your school: How to hire, train, and supervise non-certified staff*. Corwin Press.

Giangreco, M. F., Broer, S. M., & Edelman, S. W. (1999). The tip of the iceberg: Determining whether paraprofessional support is needed for students with disabilities in general education settings. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *24*(4), 281-291. https://doi.org/10.2511/rpsd.24.4.281

Giangreco, M. F., Suter, J. C., & Doyle, M. B. (2010). Paraprofessionals in inclusive schools: A review of recent research. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *20*, 41-57. https://doi.org/10.1080/10474410903535356

Giangreco, M.F., & Doyle, M.B. (2002). Students with disabilities and paraprofessional supports: Benefits, balance, and band-aids. *Focus on Exceptional Children*, *34*(7), 1-12. https://doi.org/10.17161/fec.v34i7.6790

Giangreco, M.F., Edelman, S.W., & Broer, S.M. (2003). Schoolwide planning to improve paraeducator supports. *Exceptional Children*, *70*, 63-79. https://doi.org/10.1177/001440290307000104

Haring, K. A., Saren, D., Lovett, D. L., & Shelton, M. N. (1992). A study of the demographic and attitudinal differences between paraprofessionals and teachers in self-contained special education classrooms. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *4*(1), 51-73. https://doi.org/10.1007/BF01046341

Hennike, J. & Taylor, D. (1973). Teacher's perception of teacher aide roles and responsibilities. *Education and Training of the mentally Retarded*, *8*(2), 15-19.

Individuals With Disabilities Education Improvement. (2004). 120 U.S.C .§1400.

Hughes, M. T. & Valle-Riestra, D. M. (2008). Responsibilities, preparedness, and job satisfaction of paraprofessionals: Working with young children with disabilities. *International Journal of Early Years Education*, *16*(2), 163-173. https://doi.org/10.1080/09669760701516892

Kaff, M. & Dyck, N. (1999). *Essential Skills for Paras*. Curriculum Solutions.

Lewis, S. & McKenzie, A. (2010). The competencies, roles, supervision and training needs of paraeducators working with students with visual impairments in local and residential schools. *Journal of Visual Impairment&Blindness*, *104*(8), 464-477. https://doi.org/10.1177/0145482X1010400803

Martin, L. (2009). No paraprofessional left behind (NPLB): The changing role of paraprofessionals in an inclusion classroom. *Dissertation Abstracts International*, *23*(07A), 147.

Morgan, R. (2000). *Colleagues in the classroom: A video-assisted program for teaching supervision skills*. Utah State University.

Pickett, A.L., & Gerlach, K. (2003). *Supervising paraeducators in school settings: A team approach* (2nd ed.). Pro-Ed

Rosenberg, S.A., Robinson, C., & Fryer, G.E. (2002). Evaluating paraprofessional home visiting services for children with special needs and their families. *Topics in Early Childhood Special Education*, *22*, 158-16. https://doi.org/10.1177/02711214020220030301

Sherwin, M. (2015). *An investigation into best practices in training para-educators of students with autism* [education doctoral theses, Northeastern University].

Slider, N. J. (2004). Cost effective and sequential methods for teaching educational paraprofessionals to implement behavior management strategies in preschool classrooms. *Dissertation Abstracts International*, *65*(10A), 105. (UMI No. AAI3151852).

Smerkers-Bass, K. (2010). *Quality is everyone's business, case study of northern Nevada school districts' special education paraprofessional training designs*. ProQuest Dissertations and Theses.

Sullivan, K. O. (1998). Meeting the challenge of paraprofessional training: An application of the competence model. *Dissertation Abstracts International*, *59*(02B), 0889.

The center for community college policy education commission of the states. (2006). *Research and report blog*. http://www.cscconline.org/home/research/research-and-reports-blog/?searchquery=research_linkout.png&hq=true

Wasburn-Moses, L., Chun, E., & Kaldenberg, E. (2013). Paraprofessional roles in reading program: lessns learned. *American Secondary Education*, *41*(3), 34-49.

Wiese, B. J. (2004). Knowledge and skills for the utilization and supervision of paraeducators across Iowa: Trends in special education teacher preparation and in-service needs. *Dissertation Abstracts International*, *65*(07A), 153. (UMI No. AAI3139406).

Yell, M. L. (2006). *The law and special education* (2nd ed.). Pearson.

الترجمة الصوتية لمصادر ومراجع اللغة العربية: Romanization Arabic References:

ʾaḥamdun dīānā 2016). dawra almuʻallimi almusānidi fī tanmiyati mahārāti al-tawāṣuli wataʻdīli al-sulūki ladā ʾaṭfāli iḍṭirābi al-tawaḥḥudi almudmajīna fī mudārisu ʻammāni risālata mājistīrin jāmiʻata ʻammāni lil-dirāsāti alʻulyā

dīābun suhayla 2008). alʾadwāra almanūṭata bi-al-muʻallimi almusānidi fī mudārisu al-taʻlīmi alʾasāsiyyi muʾtamaru almuʻallimi almusānidi baḥthu maqdamin lil-yawmi al-dirāsiyyi alladhī ʾaqīma bi-al-jāmiʻati alʾislāmiyyati almuʻallimu almusānidu wāqiʻun wataḥaddīātu ghazzatan 1- 19.

alʻabdu alkarīmu rāshida 2012). albuḥwtha al-nawʻiyyata fī al-tarbiyati jāmiʻatu almaliki suʻūdun

mahāniyyun randata 2010). dawra almuʻallimi almusānidi fī taḥsīni alʻamaliyyati al-taʻlīmiyyati min wajhati naẓari almuʻallimīna al-dāʾimīna fī mudārisu wikālati alghawthi al-dawliyyati fī muḥāfaẓati ghazzati risālata mājistīrin aljāmiʻata alʾislāmiyyata

alwābiliyyu ʻabda al-lhi 2014). albarāmija almushtarakata bayna ʾaqsāmi al-tarbiyati alkhāṣṣata waʾaqsāma alkhidmāti dhātu alʻalāʾāaqati ʾanamūdhajun lil-takāmuli almihniyyi liʾiʻdādi almukhtaṣṣīna majallatu al-tarbiyati alkhāṣṣata wa-al-tʾhyl- muʾassasata al-tarbiyati alkhāṣṣata wa-al-tʾhyl 1(2)، 1- 44. https://doi.org/10.12816/0013301

wizāratu al-taʻlīmi 1438). ʾiḥṣāʾiyyata ʾidārati al-tarbiyati alkhāṣṣata

wizāratu al-taʻlīmi 1436). al-dalyla al-tanẓīmiyya lil-tarbiyati alkhāṣṣata bi-al-mamlakati alʻarabiyyati al-suʻūdiyyati mashrūʻu almaliki ʻabdāllta bn ʻabdālʻazīzin litaṭwīri al-taʻlīmi alʻāmmi

The need for Teaching Assistants in special education institutes and programs in the Kingdom of Saudi Arabia from the perspective of special education teachers

Abdullah M Alwabli(1)

Turki A Alquraini(2)

Abstract:

The present study aimed to explore the views of teachers on the need for teaching assistants to work in special education institutes and programs in Saudi Arabia. The questionnaire in this study consisted two sections, the first section included general information about the sample members of the study, while the second section included thirty (30) items representing the level of need for teaching assistants the in special education programs. The sample of the study included (1076) teachers (male and female) who were working in special education programs. The results of the study showed that there is a critical need for teaching assistants in these institutes and programs. This need has been emphasized according to the following nature of the roles and tasks and its importance as follows: supporting academic work, assisting in supervision, monitoring and follow-up, assisting in evaluation and planning programs, or helping in daily routine and supporting in communication. The results of the study revealed that there were statistical differences on the level of need for teaching assistants according to gender variable among the sample for female teachers. However, the results showed statistically significant differences at only three domains of five on the level of the need for teaching assistants due to the difference in the type of disability of the students who are treated by the sample members. Finally, the study presented a set of recommendations in the light of its results, which can help to provide teaching assistants for those programs and institutes to work together with special education teachers and enhance the educational process for students with disabilities.

Keywords: paraprofessional, Special Education Teachers, Institutes and Program and Students with Disabilities.

(1) College of Education - King Saud University (Riyadh - K.S.A.)
wabli52@hotmail.com
(2) College of Education - King Saud University (Riyadh - K.S.A.)